CONSTRUIR COMPETENCIAS Desde la Escuela

PHILIPPE PERRENOUD

J·C·SÁEZ
editor

Construir competencias desde la escuela

© Philippe Perrenoud

Título original de la obra:
Construire des compétences dès l'école
© ESF éditeur,1997, Francia.

edición en castellano:
© Comunicaciones y Ediciones Noreste Ltda.
jcsaezc@vtr.net - Casilla 34T - Santiago de Chile
fono/fax 56 2 325 31 48 - 56 2 326 01 04
www.jcsaezeditor.blogspot.com

Inscripción Nº: 112.905
ISBN: 956-7802-64-5

Esta reimpresión de 2.000 ejemplares
se terminó de imprimir en julio de 2008,
en Quebecor World Chile S.A.

Derechos exclusivos reservados para todos los países.
Prohibida su reproducción total o parcial, para uso privado
o colectivo, en cualquier medio impreso o electrónico, de acuerdo a
las leyes Nº17.336 y 18.443 de 1985
(Propiedad intelectual).

Impreso en Chile/Printed in Chile

PHILIPPE PERRENOUD

CONSTRUIR COMPETENCIAS DESDE LA ESCUELA

Traducción:
Marcela Lorca

J·C·SÁEZ
editor

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 7

PRIMER ENFOQUE 7
¿Cabezas llenas o bien hechas? 11
La irresistible ascensión 13
¿Una posible respuesta a la crisis de la escuela? 17
Plan de la obra 20

1. LA NOCIÓN DE COMPETENCIA 23
Tres pistas falsas 23
La movilización de recursos, una alquimia extraña 25
Esquemas y competencias 28
Esquemas conformados y conductas de investigación 31
Competencias, destrezas, recursos 33
Analogías y familias de situaciones 36
Ejercicio y capacitación en la formación de competencias 39
Los desafíos de la formación 41
Dicho en dos tesis: 41

2. PROGRAMAS ESCOLARES Y COMPETENCIAS 43
Competencias y prácticas sociales 44
La búsqueda de las competencias transversales 45
Prácticas de referencia y de transposición 47
Competencias y disciplinas 50
Entre «todo disciplinario» y «todo transversal» 52
La transferencia e integración de los conocimientos 55
Consecuencias para los programas 57
La idea de «bases de competencias» 62

3. CONSECUENCIAS PARA EL TRABAJO DE PROFESOR 69
Tratar los saberes como recursos para movilizar 70
Trabajar regularmente por problemas 74
Crear o utilizar otros medios de enseñanza 79
Negociar y conducir proyectos con sus alumnos 81
Adoptar una planificación flexible, improvisar 82
Establecer un nuevo contrato didáctico 84
Practicar una evaluación formadora 85

Hacia una menor separación entre disciplinas 87
Convencer a los alumnos de cambiar de profesión... 88
Nueva formación, nueva identidad 91

4 ¿Efecto de moda o respuesta decisiva ante el fracaso escolar? 93
Reconstruir la transposición didáctica 96
Reducir las divisiones entre las disciplinas 99
Romper el circuito cerrado 100
Inventar nuevas formas de evaluar 101
Reconocer el fracaso, no construir sobre la arena 104
Diferenciar la enseñanza 106
Transformar la formación de los docentes 108
Conclusión: a propósito de estrategias de cambio 111
Resistencias muy racionales 113
Asumir solidariamente una postura 113

Bibliografía 117

Introducción

¿Se va a la escuela para adquirir conocimientos o para desarrollar competencias? Esta pregunta oculta un malentendido y revela un verdadero dilema.

El malentendido consiste en creer que, al desarrollar competencias, se renuncia a transmitir conocimientos. Casi todas las acciones humanas exigen conocimientos, a veces reducidos, a veces muy amplios, ya sea que estos sean obtenidos a partir de la experiencia personal, del sentido común, de la cultura compartida en el seno de un círculo de practicantes o de la investigación tecnológica o científica. Mientras más complejas, abstractas, mediatizadas por ciertas tecnologías y fundadas según modelos sistemáticos de la realidad son las acciones proyectadas, más exigen conocimientos amplios, avanzados, organizados y confiables.

Sin embargo, el colegio enfrenta un dilema real: para crear competencias, se necesita tiempo, el cual es restado al tiempo requerido para entregar conocimientos amplios.

Primer enfoque

La noción de competencia tiene muchos significados. Personalmente, definiré una competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos.

Estos últimos, en el sentido común de la palabra, son representaciones de la realidad, que hemos construido y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y a nuestra formación. Casi toda acción pone en movimiento ciertos conocimientos, a veces elementales y diseminados, a veces complejos y organizados en redes. Es así como, por ejemplo, se necesitan conocimientos lo suficientemente amplios para:

- analizar un texto y reconstituir las intenciones del autor;
- traducir de una lengua a otra;
- crear argumentos con el fin de convencer a un escéptico o a un adversario;
- crear una hipótesis y verificarla;
- identificar, formular y resolver un problema científico;
- detectar una falla en el razonamiento de un interlocutor;
- negociar y conducir un proyecto colectivo.

Las competencias que ponen de manifiesto estas acciones no son conocimientos en sí; éstas utilizan, integran, movilizan conocimientos. Aunque el abogado conozca la teoría del Derecho, su competencia va más allá de esta erudición, puesto que no le basta con conocer todos los textos para llevar a buen término el caso en cuestión. Su competencia consiste en relacionar su conocimiento del derecho, de la jurisprudencia, de los procedimientos y la representación del problema por resolver, utilizando un razonamiento y una intuición propiamente jurídicos. De la misma manera, un buen médico llega a identificar y a movilizar los saberes científicos pertinentes, en el momento adecuado, en una situación concreta que, evidentemente, no se presenta en general como un «caso teórico» para el cual bastaría encontrar «la página adecuada de un gran libro» y aplicar la solución recomendada. El que el médico practicante disponga de amplios saberes (en física, biología, anatomía, fisiología, patología, farmacología, radiología, tecnología, etc.), es sólo una condición necesaria de su competencia. Si ésta se redujera a una simple aplicación de conocimientos memorizados en casos concretos, le bastaría, a partir de algunos síntomas típicos, identificar una patología detallada, después de encontrar, en su memoria, en un tratado o una base de datos, las indicaciones terapéuticas. Las competencias clínicas de un médico van mucho

más allá de una memorización segura y de recordar oportunamente las teorías pertinentes, al menos cada vez que la situación sale de la rutina y exige relacionar, interpretar, interpolar, inferir, inventar, en suma, realizar operaciones mentales complejas cuya organización sólo puede construirse en la realidad, de acuerdo a saberes y esquemas del experto así como según su visión de la situación.

> Una competencia nunca es el puro y simple empleo «racional» de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización *ipso facto* en situaciones de acción.

La conveniencia misma de la noción de competencia sigue siendo un desafío en las ciencias cognitivas, así como en didáctica. Algunos investigadores prefieren ampliar la noción de conocimiento, con la esperanza de dar cuenta de la acción sin requerir de otros conceptos. Es así como las ciencias cognitivas han diferenciado progresivamente tres tipos de conocimientos:

- los conocimientos declarativos, que describen la realidad en forma de hechos, leyes constantes o regularidades;
- los conocimientos por procedimiento, que describen el procedimiento por seguir para obtener un resultado; los conocimientos metodológicos son una subespecie de éstos;
- los conocimientos condicionales, que determinan las condiciones de validez de los conocimientos por procedimiento.

La aparición de las dos últimas categorías podría sugerir que cualquier acción se puede reducir a un conocimiento. Según mi opinión, más vale aceptar el hecho de que, tarde o temprano, llega el momento en que el experto que posee todos los conocimientos ya mencionados, debe juzgar su conveniencia de acuerdo a la situación, y movilizarlos de la manera más adecuada. De acuerdo a esto, este juicio va más allá de la utilización de una regla o de un conocimiento.

Como nos lo recuerda Pierre Bourdieu:

«Toda tentativa de fundar una práctica basándose en la obediencia a una regla explícitamente formulada, ya sea en el dominio del arte, de la moral, de

la política, de la medicina o incluso de la ciencia (piénsese en las reglas del método), se enfrenta al problema de las reglas que definen la manera y el momento oportuno (kairos, como decían los sofistas) de aplicar las reglas o, como se dice, de poner en práctica un repertorio de recetas o de técnicas, en fin, del arte de la ejecución a través del cual se reintroduce inevitablemente la costumbre (Bourdieu, 1972, p. 199-200).

Este arte de la ejecución activa un conjunto de modelos lógicos de alto nivel de abstracción. Sin embargo, si los expertos sólo fueran personas a la vez inteligentes y eruditas, serían más lentos y por lo tanto menos eficaces y menos útiles. Ante una situación inédita y compleja, desarrollan una estrategia eficaz, más rápido y con más seguridad que una persona que disponga del mismo saber y posea la misma «inteligencia». La competencia del experto, más allá de la inteligencia operatoria, se basa en modelos heurísticos o analogías propias de su dominio, en formas de pensar intuitivas, en procedimientos de identificación y resolución de cierto tipo de problemas, que aceleran la movilización de los conocimientos pertinentes y su transposición y sirven de base a la investigación y la elaboración de estrategias de acción adecuadas. Hay que agregar que la pericia supone actitudes y posturas mentales, una curiosidad, una pasión, una búsqueda de sentido, las ganas de formar lazos, una relación de tiempo, una forma de unir la intuición con la razón, la prudencia y la audacia, que son, a la vez, producto de la formación y de la experiencia.

¿Cuál es la diferencia entre un computador y un campeón de ajedrez? El computador puede memorizar una cantidad inmensa de soluciones, de situaciones de juego, de jugadas eficaces, de reglas. También puede hacer cálculos de manera más rápida que un ser humano, lo que le permite derrotarlo en todas las situaciones «clásicas», dicho de otro modo, que forman parte de un repertorio. No obstante, en una situación inédita, un campeón famoso aún puede superar a la máquina, porque él pone en práctica modelos heurísticos más económicos y poderosos que los del computador, especialmente cuando éstos demandan un pensamiento analógico. Del mismo modo, nosotros somos capaces de reconocer en un abrir y cerrar de ojos una letra del alfabeto, por muy mal hecha que esté, tarea para la cual un computador requiere un impresionante poder de cálculo. El desarrollo de la inteligencia artificial consiste precisamente en identificar, describir, codificar los modelos heurísticos y analógicos de los expertos humanos, de

manera de poder imitar su funcionamiento. Esta es la razón por la cual es cada vez más difícil derrotar a un computador en ajedrez.

> Por lo tanto, la construcción de competencias es inseparable de la formación de modelos de movilización de conocimientos de manera adecuada, en tiempo real, al servicio de una acción eficaz. Y, por lo mismo, los modelos de movilización de diversos recursos cognitivos en situación de acción compleja se desarrollan y se estabilizan según la práctica. En efecto, en el ser humano, no se pueden programar los modelos mediante una intervención exterior. No existe, salvo en las novelas de ciencia-ficción, «un transplante de modelos». El sujeto no puede construirlos por más tiempo a través de la simple interiorización de un conocimiento por procedimiento. Los modelos se construyen de acuerdo a una formación, de experiencias renovadas, redundantes y estructuradoras a la vez, formación aún más eficaz porque se asocia con una postura reflexiva.

¿Cabezas llenas o bien hechas?*

Tal formación solamente es posible si el sujeto tiene el tiempo para vivir las experiencias y analizarlas. Es la razón por la cual, en una cantidad limitada de años de escolaridad, sólo se pueden cubrir los pletóricos programas de conocimientos, en gran medida, resignándose a perder la creación de competencias. A fin de cuentas, los conocimientos y las competencias se complementan estrechamente, pero puede existir entre ellos un conflicto de prioridad, particularmente con respecto a la repartición del tiempo de trabajo en clase:

«La creación de una competencia depende de una dosis justa entre el trabajo aislado de sus diversos elementos y la integración de estos elementos en una situación de operabilidad. Toda la dificultad didáctica reside en manejar de manera dialéctica estos dos enfoques. Pero creer que el aprendizaje secuencial de conocimientos provoca espontáneamente su integración operacional en una competencia, es una utopía» (Etienne y Lerouge, 1997, p. 67).

---

* N. Del T. Este subtítulo se inspira en el autor M. De Montaigne, quien se pregunta si vale más una cabeza bien llena o una bien hecha.

El desarrollo de las competencias ¿es tarea del colegio? ¿O éste debe limitarse a transmitir los saberes? El debate sobre las competencias reaviva el eterno debate acerca de las cabezas bien hechas o bien llenas. Desde que el colegio existe, éste busca su camino entre dos visiones del currículum:

- la primera consiste en recorrer el campo de conocimientos más amplio posible, sin preocuparse de su movilización en situación, lo que vuelve, de manera más o menos abierta, a confiar en la formación profesional o en la vida para asegurar la creación de competencias;
- la segunda acepta limitar en forma drástica la cantidad de conocimientos enseñados y exigidos, para ejercer de manera intensa, en el marco escolar, su movilización en una situación compleja.

La primera visión parece dominar constantemente en la historia de la escuela obligatoria, en particular, en la secundaria_, pero el equilibrio de las tendencias fluctúa, en las últimas décadas. El dilema no deja de ser descubierto nuevamente, luego resuelto aparentemente, para renacer unos años después, con otros vocablos. Es un dilema colectivo, en la medida en que el sistema educativo vive, desde su nacimiento, en tensión entre estas dos lógicas, encarnadas por actores que ocupan posiciones ritualmente antagonistas en el campo cultural. El dilema también puede animar a cualquiera que no se deje llevar por tesis extremas: para comprender el mundo y actuar sobre él ¿no es necesario a su vez apropiarse de conocimientos vastos y crear competencias susceptibles de movilizarlos de manera apropiada? La figura del experto lo prueba: es a la vez un sabio, un erudito, alguien que ha «leído todos los libros» y acumulado tesoros del conocimiento de acuerdo a su experiencia, y alguien que tiene clarividencia, intuición, sentido clínico, *know-how* y el conjunto de capacidades que permiten anticipar, arriesgarse, decidir, en suma actuar en una situación de incertidumbre.

A la pregunta: «¿Conocimientos amplios o pericia en la puesta en práctica?», se quisiera responder: ¡ambos! El dilema educativo, es sobre todo, una cuestión de prioridad: debido a que no se puede hacer todo en el tiempo y el espacio de una formación profesional inicial o de una escolaridad de base, ¿qué hacer que resulte más útil? ¿Quién, a largo plazo, podría defender conocimientos absolutamente inútiles para actuar, en el sentido más amplio? Al contrario, ¿quién, en nuestra época, podría aún

defender un utilitarismo estrecho, limitado a ciertas técnicas elementales? Actuar en una sociedad cambiante y compleja, es en principio comprender, anticipar, evaluar, afrontar la realidad con herramientas intelectuales. «Nada es tan práctico como una buena teoría», afirmaba Kurt Lewin, uno de los fundadores de la psicología social.

Hoy, el debate escolar ya no opone a los partidarios de los trabajos manuales y a los de las lenguas muertas. El enfrentamiento respecto a las prioridades sólo es más despiadado. Este lleva a concepciones opuestas de la cultura, pero, más aún ¡a la manera en que nos apropiamos de ella! El debate se organiza, desde algunos años, en torno a la noción de competencia y de su conveniencia en la enseñanza general. El enfoque por competencias ha sido desarrollado en los países anglosajones y ha alcanzado el mundo francófono. En Bélgica, la enseñanza primaria y el primer nivel de la secundaria se refieren a partir de ahora a bases de competencias (ministerio de Educación, 1994). En Québec, el enfoque por competencias ha estado presente en una reestructuración completa de los programas de los colegios de enseñanza general y profesional (CEGEP) que, en la organización norteamericana, se encuentran entre el liceo y la universidad, tal como en los «colleges» estadounidenses. El enfoque por competencias, por lo tanto, no es exclusivo de Francia, aunque tome una forma hexagonal en torno a los nuevos programas del colegio, en su definición francesa. En realidad, el asunto de las competencias y de la relación conocimientos-competencias es el núcleo de una cierta cantidad de reformas de los currículos en varios países, en especial en la secundaria. En la escuela básica, la formación de competencias es, en cierto modo, más evidente; ésta corresponde a aquello que se denomina «las técnicas fundamentales»: leer, escribir, etc. A partir de los 8 años, las disciplinas se multiplican y la problemática conocimientos-competencias se aproxima a aquella de la secundaria.

La irresistible ascensión

Las competencias se encuentran en la base de la flexibilidad de los sistemas y de las relaciones sociales. En la mayoría de las sociedades animales, la programación de las conductas impide toda intervención y la mínima perturbación exterior puede desorganizar un panal, puesto que éste se encuentra organizado como una maquinaria de precisión. Al contrario,

las sociedades humanas son *conjuntos imprecisos* y *órdenes negociados*, que no funcionan como relojes y admiten una parte importante de desorden y de incertidumbre, que no es fatal, porque los actores quieren y son capaces, a su vez, de crear cosas nuevas, según transacciones complejas. Por lo que es bastante normal que los sistemas educativos estén preocupados de desarrollar las competencias correspondientes.

Sin embargo, esta preocupación no domina constantemente las políticas educativas y la reflexión sobre los programas. ¿Por qué, hoy en día, se asiste a lo que Romainville (1996) llama un «irresistible ascenso» de la noción de competencia en la educación escolar? Sin duda, de manera global, porque las amenazas de desorden y de desorganización son más intensas en las épocas de cambio y de crisis.

La explicación más evidente consiste en invocar una especie de contagio: como el mundo del trabajo se apropió de la noción de competencia, la escuela seguiría sus pasos, amparándose en la modernidad y en el cambio de valores de la economía de mercado: gestión de recursos humanos, búsqueda de la calidad total, valorización de la excelencia, exigencia de una movilidad mayor de los trabajadores y de la organización del trabajo. En el campo profesional, nadie discute que los practicantes deben ser capaces de «hacer cosas difíciles», que pasan por una formación. La noción de calificación ha permitido pensar, durante largo tiempo, las exigencias de los puestos de trabajo y las disposiciones requeridas de aquellos que los ocupan. Las transformaciones del trabajo (hacia una flexibilidad mayor de los procedimientos, de los puestos y de las estructuras) y el análisis ergonómico más fino de los gestos y de las estrategias de los profesionales han conducido a poner énfasis en calificaciones formales iguales, sobre las competencias reales, diferenciadas, evolutivas, ligadas a la historia de las personas. Ya no es satisfactorio definir calificaciones tipos y atribuir sobre esta base puestos de trabajo a los individuos. Se quiere manejar las competencias (Lévy-Leboyer, 1996), establecer balances individuales así como «árboles» de conocimientos o de competencias que representen el potencial colectivo de una empresa (Authier y Lévy, 1996). En el mundo laboral, el cambio del vocabulario refleja un verdadero cambio de perspectiva y de paradigma (Stroobants, 1994; Trépos, 1993; Ropé y Tanguy, 1994; Ropé, 1996).

Entonces, se comprende por qué, en las formaciones profesionales, existe cada vez más preocupación con respecto a los «referenciales de competencias», ahora lengua común de las empresas y de los profesionales. El que la formación de los profesores esté hoy orientada por dichos referentes manifiesta, junto con la creación de IUFM, su entrada total, progresiva (e inacabada) en el mundo de las formaciones profesionales.

Las transformaciones observables en el mercado laboral y en las formaciones profesionales probablemente tienen ciertos efectos en la escolaridad de base y la concepción de la cultura general que prevalece en ella. Sin embargo, esto no basta para dar cuenta de la utilización creciente de la noción de competencia en el marco de la escuela obligatoria. La realidad de los movimientos de ideas no es tan simple. Esta moda simultánea del mismo vocablo en diversos campos esconde posturas parcialmente diferentes.

El sistema educativo siempre ha estado diseñado «de arriba hacia abajo»: las universidades y las escuelas importantes que definen el horizonte de los liceos, estos últimos que fijan las finalidades de los colegios, que a su vez fijan las exigencias de la escuela primaria. Ahora bien, aun cuando las universidades no menosprecian las competencias, en particular en los campos en que éstas asumen abiertamente una misión de formación profesional, no les otorgan un estatus prestigioso. Al contrario, se podría decir que, aunque las universidades forman en las competencias, tienen la coquetería de no enunciarlas y ponen énfasis en los saberes eruditos, teóricos y metodológicos. Es poco común ver que los objetivos de una formación universitaria sean presentados de manera totalmente explícita y, más aún, verlos formulados en el lenguaje de las competencias. Por cierto, no son las universidades las que estimulan a la enseñanza secundaria a reformular sus programas en términos de competencias. Al contrario, es de los medios universitarios tradicionales de donde provienen las críticas más categóricas a aquello que podría liberar a la escuela obligatoria de la transmisión intensa de saberes. Aunque uno se preocupe de la «formación del espíritu», prevalece la idea de que basta con tener una relación intensa y fundamental con los saberes y los textos.

Si no es la universidad la que induce a un enfoque por competencias en la secundaria, ¿esto quiere decir que la escuela obligatoria se encuentra

más bien bajo la influencia de las formaciones profesionales que la siguen? Sin duda, la atención que los medios económicos dan a las competencias puede llevarlos a estimular a la escuela obligatoria a modificar su acción en el mismo sentido. No obstante, su influencia no es ni reciente, ni absoluta. Esta no basta para explicar la moda de la noción de competencia en el dominio pedagógico.

> ¿Qué sucede entonces? Nada absolutamente nuevo: la problemática actual de las competencias reanima, en un lenguaje más moderno, un debate tan antiguo como la escuela, que opone defensores de una cultura gratuita con partidarios del utilitarismo, sean éstos de derecha o de izquierda.

Entre los adultos que adhieren a la idea de que se va al colegio para aprender «cosas directamente útiles en la vida», se encuentran, lo que no es de extrañar, aquellos que se dedican por entero a la actividad empresarial y a los negocios, mientras que aquellos que ganan su vida y encuentran su identidad en las profesiones humanistas, las funciones públicas, el arte o la investigación, abogan por una visión más amplia de la escolaridad. Sin embargo, no se podría reducir al grupo de los «utilitaristas» a aquellos que se preocupan del empleo y de las fuerzas productivas. Todos los movimientos de la escuela nueva y de la pedagogía activa (ver por ejemplo el Grupo francés de educación nueva, 1996) se unen al mundo laboral en la defensa de una escolaridad que exponga a la realidad. A pesar de las diferencias ideológicas, los une una tesis: ¿para qué ir a la escuela si allí no se adquiere ningún medio para actuar en y sobre el mundo? Esta alianza insólita llega hasta ahí: mientras unos evocan la necesidad de adaptarse a la competencia económica y a la modernización del aparato de producción, los otros hablan de autonomía y de democracia. En suma, el sistema de enseñanza se encuentra atrapado, desde el nacimiento de la forma escolar, en una tensión entre aquellos que quieren transmitir la cultura y los conocimientos en sí mismos y aquellos que quieren, aunque sea según visiones contradictorias, ligarlos muy rápidamente con prácticas sociales.

Conservadores e innovadores,pregoneros de las élites o de la democracia: ningún «grupo» es totalmente homogéneo. Podemos imaginar a dos profesores de la misma edad, del mismo origen social, que enseñan la misma disciplina en clases vecinas, igualmente comprometidos en la lucha

democrática, de la cual uno de ellos piensa, de buena fe, que la liberación del hombre necesita de la cultura más desinteresada y el otro, que ésta exige herramientas para la lucha cotidiana en el trabajo y la ciudad. Si ellos enseñan castellano, uno trabajará con textos clásicos, el otro con textos publicitarios, contratos o propagandas. Si son biólogos, uno se inclinará por el estudio del origen de la vida y las especies, el otro tratará el SIDA o las manipulaciones genéticas...

Sería muy limitado hacer del interés del mundo escolar por las competencias el mero signo de su dependencia respecto de la política económica. Existe más bien un vínculo entre un *movimiento del interior* y *un llamado del exterior*. Uno y otro se nutren de un tipo de duda acerca de la capacidad del sistema educativo de lograr que las nuevas generaciones tengan la capacidad de enfrentar el mundo actual y el del futuro.

¿Una posible respuesta a la crisis de la escuela?

Al interior del sistema educativo se ha tomado conciencia de que la explosión de los presupuestos y la inflación de los programas no ha sido seguida por una elevación proporcional de los niveles reales de formación. La utilización de la escuela aumenta, pero la formación no se desarrolla al mismo ritmo. El nivel sube (Baudelot y Establet, 1989), pero ¿sube lo suficientemente rápido? Las esperanzas despertadas por la democratización de la enseñanza han sido disipadas: se envía más jóvenes a estudiar por más tiempo, pero ¿son ellos más tolerantes, más responsables, más capaces que sus mayores de actuar y vivir juntos? ¿Y qué decir de aquellos que, a pesar de las políticas ambiciosas, salen de la escuela sin ninguna calificación, casi iletrados (Bentolila, 1996), respecto de los que el fracaso escolar ha convencido de su indignidad cultural y entregado a la miseria del mundo, la cesantía o los empleos precarios en una sociedad dual?

En las sociedades desarrolladas, la opinión pública y la clase política ya no están dispuestas a apoyar el crecimiento ilimitado de los presupuestos de educación, ambas exigen cuentas, quieren una escuela más eficaz, que prepare mejor para la vida sin costar más cara. La carrera para obtener un diploma pierde su conveniencia de acuerdo a la desvalorización de los títulos y a la escasez de los empleos, pero abandonarla conduciría a

correr riesgos aún mayores. La trampa escolar (Berthelot, 1983) se cerró sobre casi todas las familias, los adultos ejercen una presión cada vez más grande sobre los jóvenes, que creen cada vez menos que el triunfo escolar los protegerá de las dificultades de la existencia. Entonces, se pide a la escuela que instruya a una juventud cuya adhesión al proceso de escolarización ya no está asegurada.

El desarrollo más metódico de las competencias, desde la escuela y el colegio, puede parecer una vía para salir de la crisis del sistema educativo. No obstante, sería absurdo aparentar que se ha descubierto este concepto y el problema. En la escuela, al menos en las jerarquías nobles, siempre se han tratado de desarrollar «facultades generales» o «el pensamiento», más allá de la asimilación de saberes. El enfoque «por competencias» sólo acentúa esta orientación. No es por la renovación de una utopía que esta preocupación se transformó en una consigna a nivel de todos los sistemas educativos en el transcurso del último decenio del siglo XX: la evolución del mundo, de las fronteras, de las tecnologías, de los modos de vida, demanda una flexibilidad y una creatividad crecientes de los seres humanos en el trabajo y en la ciudad. De acuerdo a esto, a veces se asigna a la escuela la misión prioritaria de desarrollar la inteligencia, como capacidad multiforme de adaptación a las diferencias y a los cambios. El énfasis dado a las competencias no va tan lejos. No se trata de una extensión disimulada de los programas de educación cognitiva, que se interesan en los alumnos que tienen una gran dificultad de desarrollo intelectual y de aprendizaje. El enfoque por competencias no rechaza ni los contenidos, ni las disciplinas, sino que enfatiza su puesta en práctica.

Un enfoque por competencias libera a la vez de la continuidad, porque la escuela nunca ha pretendido querer otra cosa, y del cambio, es decir de la ruptura, porque las rutinas didácticas y pedagógicas, las divisiones disciplinarias, la segmentación de los cursos, el peso de la evaluación y de la selección, las restricciones de la organización escolar, la necesidad de hacer del trabajo del profesor y del alumno una rutina han conducido a pedagogías y didácticas que, a veces, casi no contribuyen a crear competencias, o solamente a crear aquellas necesarias para pasar los exámenes... La innovación consistiría, no en hacer surgir la idea de competencia en la escuela, sino en aceptar que «en todo programa orientado al desarrollo de las competencias, estas últimas tienen un poder de manejo sobre los cono-

cimientos disciplinarios» (Tardif,1996, p.45). Tardif, citando a Pierre Gillet, propone que la competencia sea «la que mande en la planificación y la organización de la formación» (ibíd.,p. 38) o afirma que «la competencia debe constituir uno de los principios organizadores de la formación» [ibíd., p. 35]. Estas tesis, que son propuestas para la formación profesional, deberían también, si no queremos contentarnos sólo con palabras, estar en la base de una formación orientada a la adquisición de competencias desde la escuela y el colegio.

> ¿Esta orientación tendrá fundamento o sólo es un señuelo? Es difícil decirlo ahora. La historia de la escuela está repleta de momentos de «pensamiento mágico» en que cada cual quiere creer que al cambiar las palabras, cambiará la vida. Por el momento, el enfoque por competencias remece, ante todo, el mundo de aquellos que crean los programas o debaten acerca de ellos. Este preocupará al conjunto de profesores, sólo si los textos oficiales les imponen un enfoque por competencias de manera lo suficientemente precisa para volverse indispensable y obligatoria para su práctica de la enseñanza y de la evaluación en clases. Este enfoque corre el peligro de ser, entonces, rechazado con fuerza por una parte de los profesores, que no verán ni sus fundamentos, ni el interés o, que, cuando comprendan las intenciones y las consecuencias, no adherirán a él, por diversas razones, justificadas o no.

Como sucede a menudo, aquellos que defienden una nueva orientación de los programas no se encuentran en condiciones de demostrar el valor indiscutible del cambio que proponen. Cuando la investigación en ciencias humanas se encuentre claramente más avanzada, se despejarán muchas interrogantes al respecto. Hoy, no se puede afirmar que se trabaja sobre bases sólidas. No es confortable, pero sería aún peor negarlo y fingir que se sabe exactamente cómo se forman la inteligencia y las competencias fundamentales. La reforma del colegio y el debate actual acerca de la escuela nos llevan a formularnos preguntas teóricas de fondo, en especial respecto de la naturaleza y de la génesis de la capacidad del ser humano de enfrentar situaciones inéditas, de darles sentido y actuar de manera apropiada. Así, es normal que se opongan durante la investigación concepciones diversas y divergentes del aprendizaje y de la cultura, ninguna de las cuales tiene los medios para imponerse de manera puramente racional.

Paralelamente a este debate de fondo, es conveniente medir las consecuencias de un enfoque por competencias para el conjunto del funcionamiento pedagógico y didáctico. Este debate nos pone en el centro de las contradicciones de la escuela, que oscila entre dos paradigmas (enseñar saberes o desarrollar competencias), entre un enfoque «clásico», que privilegia cursos y lecciones, manuales y pruebas, y un enfoque más inspirado en las nuevas pedagogías y en la formación de los adultos.

Ya había intentado mostrar en algún otro lugar:

- que la escuela continúa considerando el aprendizaje en términos de saberes, porque eso es lo que ella maneja de mejor forma;
- que un enfoque por competencias le asusta porque éste pone en crisis la transposición, la planificación y el contrato didácticos tal como funcionan normalmente;
- que es más fácil evaluar los conocimientos de un alumno que sus competencias, puesto que, para encontrar las últimas, se le debe observar en acción, con tareas complejas, lo que toma tiempo y abre la vía a una controversia;
- que siempre se encuentran numerosas personas «que piensan bien» para atacar, en nombre de la cultura, toda tentativa de alejarse de las pedagogías del saber; la instalación de dispositivos de creación de competencias se presenta como la promesa de una nueva «baja del nivel» ;
- que las didácticas de las disciplinas, mal comprendidas, pueden reforzar el estatuto dominante de los saberes eruditos en la imaginación pedagógica, puesto que los trabajos se basan, en esencia, en saberes (Perrenoud, 1995b).

Este libro amplía esta reflexión acerca de las ambivalencias de la escuela, en varios capítulos cortos, cada uno de los cuales corresponde a una interrogante.

Plan de la obra

El capítulo 1, *La noción de competencia*, trata de abordar la noción misma de competencia, este atractivo extraño, según la expresión de Le Boterf

(1994). La expresión designa un componente importante del capital que nos permite afrontar la realidad, pero no logramos concebir la naturaleza exacta del proceso de movilización de nuestros recursos cognitivos.

El capítulo 2, *Programas escolares y competencias*, analiza el difícil tema de la formación de competencias en la escolaridad general. Mientras es evidente que se crean competencias en la formación profesional, porque se tiene una profesión como referente, ¿cuáles son las situaciones y las prácticas de referencia en la escuela básica, en el colegio o en el liceo? ¿Cómo formular los programas y los objetivos en términos de competencias? ¿En qué articulación con las disciplinas y los saberes?

El capítulo 3, *Consecuencias para el trabajo de profesor*, se dirige a los profesores y trata de formular las consecuencias de un enfoque por competencias sobre su trabajo y sus propias competencias profesionales. Dicho enfoque los invita, en efecto, a considerar los saberes como instrumentos para movilizar, según las necesidades, para trabajar en forma regular a través de situaciones-problemas, para crear o utilizar otros medios de enseñanza, para negociar y conducir proyectos con sus alumnos, para adoptar una planificación flexible e indicativa, para improvisar, para realizar y formular un nuevo contrato didáctico, para practicar una evaluación formadora, en situación de trabajo, para dirigirse hacia una división disciplinaria menor. La misma cantidad de pasos hacia un «trabajo nuevo» (Meirieu, 1990b; Etienne y Lerouge, 1997; Altet, 1994; Paquay et al. 1996; Perrenoud, 1994, 1996c). Esta perspectiva asusta legítimamente a todos aquellos para quienes enseñar consiste, ante todo, en transmitir, de manera ordenada, saberes eruditos bien manejados. También es importante considerar la resistencia de los alumnos ante cualquier transformación considerable de su trabajo. Para desarrollar sus competencias, el alumno debe suministrar más trabajo, correr nuevos riesgos, cooperar, hacer un proyecto y cuestionarse. Los alumnos (y sus padres) oponen a veces más resistencia que los profesores.

El capítulo 4, *¿Efecto de una moda o respuesta decisiva ante el fracaso escolar?*, establece una conexión entre el enfoque por competencias y la lucha contra las desigualdades gracias a pedagogías diferenciadas. Trataré de mostrar que sería inútil fundar grandes esperanzas en un enfoque por competencias si, al mismo tiempo, no se cambia de relación con la cultura general, si no se reconstruye una transposición didáctica realista y

visionaria a la vez, si no se tocan las disciplinas ni los horarios, si, ante todo, se sigue esperando de un ciclo de estudios que prepare para el ciclo siguiente, si no se inventan nuevos modos de evaluar, si se niega el fracaso para construir la continuación del curso sobre arena, si no se diferencia la acción pedagógica, si no se modifica la orientación de la formación de los profesores, en suma, si no se cambia radicalmente la manera de enseñar y de hacer aprender...

Podemos apreciar, pues, la amplitud de la mutación que hay que introducir. La conclusión suscita inevitablemente el problema de las estrategias de cambio.

1. La noción de competencia

No existe una definición clara y unánime de las competencias. La palabra se presta a usos múltiples y nadie podría pretender dar LA definición. ¿Qué hacer entonces? ¿Resignarse a una torre de Babel? ¿Tratar de identificar el sentido más común en una institución o un medio profesional? ¿Adelantar una definición explícita y aferrarse a ella? Adoptaré esta última postura, tratando, sin embargo, de no alejarme de uno de los sentidos vigentes.

Tres pistas falsas

Primero descartaré tres acepciones aceptables de la noción de competencia, pero que no aportan mucho a la comprensión de los problemas.

A veces, sólo se habla de competencias para insistir en la necesidad de expresar los objetivos de una enseñanza en términos de conductas o de prácticas observables; así se reanuda la «tradición» de la pedagogía dirigida a alcanzar un grado o diversas formas de pedagogías por objetivos. Estos enfoques nunca son superados, a menos que se dominen los excesos conocidos ahora: conductismo rudimentario, taxonomías interminables, fraccionamiento excesivo de los objetivos, organización de la enseñanza, objetivo por objetivo, etc. (Hameline, 1979; Saint-Onge, 1995). Al conocer estos límites, hoy ya no se debería enseñar sin perseguir objetivos claros, que se puedan comunicar a los estudiantes y sin evaluar regularmente, con los estudiantes, su grado de realización, primero, de acuerdo a fines de regulación (evaluación formativa), luego, cuando no queda más tiempo de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a fines de certificación. Sin embargo, hablar

de competencia con este propósito no agrega mucho a la idea de objetivo. Por otra parte, se puede enseñar y evaluar a través de objetivos sin preocuparse de la transferencia de conocimientos, y menos aún de su movilización frente a situaciones complejas. La asimilación de una competencia con un simple objetivo de aprendizaje complica el asunto, mientras que la pedagogía por objetivos es perfectamente compatible con una enseñanza exclusivamente centrada en los conocimientos.

Otro significado común: la noción de competencia se opone a la de desempeño: el desempeño observado sería un indicador más o menos fiable de una competencia, que se supone más estable y que sólo se puede medir de manera indirecta. Es una acepción desarrollada tanto en lingüística como en psicometría. Su única virtud radica en oponer posibles disposiciones para su actualización, sin decir nada acerca de su naturaleza «ontológica». Esta es útil en el debate sobre la evaluación, funda una crítica de los exámenes, que juzgan el nivel de una persona sobre la base de un desempeño puntual, exigido en condiciones muy particulares. Nadie se arriesgaría a defender una escuela dirigida a crear desempeños sin futuro, no obstante, la preparación de los exámenes, rechazado en teoría, es estimulado en la práctica. Como la competencia es invisible y sólo es abordable a través de los desempeños observables, la pregunta acerca de su conceptualización queda intacta. Por cierto, se podría describir un conjunto de acciones que remitirían a la competencia subyacente, sin preguntarse cómo funciona. De tal manera, quizá se lograría nombrar, clasificar, hacer un inventario de las competencias agregando el verbo «saber» delante de un verbo que caracteriza a un conjunto de acciones semejantes: saber filmar una secuencia de vídeo, resolver un conflicto, realizar una división equitativa, reconocer un error, negociar un compromiso, describir un incidente, poner fin a una relación, preparar una comida, etc. Sin embargo, esta forma de tautología no basta cuando se quiere formar en dichas competencias. Entonces se necesita un inventario de recursos movilizados y un modelo teórico de la movilización. Por esto es necesario hacerse una idea de lo que pasa en la caja negra de las operaciones mentales, con el riesgo de quedarse en las representaciones metafóricas, en el estado de las ciencias del intelecto.

La tercera concepción clásica: la competencia como facultad genérica, como potencialidad de todo el espíritu humano. Para Chomsky [1977], la competencia del lenguaje es «una capacidad de producir infinitamente»,

es decir, de pronunciar un número infinito de oraciones diferentes. En general, se podría decir que una competencia permite producir un número infinito de acciones no programadas. En una conversación, nadie sabe, en general, qué frase pronunciará un minuto más tarde, ni qué gesto hará. Ni las palabras, ni los actos se sacarán de un repertorio predefinido, donde éstos supuestamente estarían esperando que se les fuera a buscar. Un ser humano no tiene necesidad de conservar, en su posesión, un gran libro que contenga todas las oraciones que podría necesitar decir «un día». Su inmensa capacidad de invención hace que este repertorio sea inútil. La competencia, tal como la concibe Chomsky, sería esta capacidad de improvisar y de inventar continuamente algo nuevo, sin recurrir a una lista preestablecida. En esta perspectiva, la competencia sería una característica de la especie humana, la capacidad de crear respuestas sin tomarlas de un repertorio. Según mi opinión, existe una confusión en los niveles de análisis. Los seres humanos ciertamente tienen la facultad, arraigada en su patrimonio genético, de crear competencias. Sin embargo, ninguna competencia se da desde un principio, las potencialidades del individuo sólo se transforman en competencias efectivas según los aprendizajes, que no se producen espontáneamente, por ejemplo, de acuerdo a una maduración del sistema nervioso, y no se realizan en el mismo grado en cada ser humano. Cada uno debe aprender a hablar, aunque sea genéticamente capaz de hacerlo. Las competencias, en el sentido como serán tratadas aquí, son adquisiciones, aprendizajes construidos, y no potencialidades de la especie.

La movilización de recursos, una alquimia extraña

Con Le Boterf (1994, p.43), se puede reconocer que la alquimia en acción en la movilización «es aún una *terra incógnita*». Cualquiera que haya aprendido una lengua extranjera en la escuela, tiene, por ejemplo, la experiencia de la separación entre los conocimientos lingüísticos acumulados en clases y su capacidad de movilizarlos en una situación de comunicación escrita u oral. Sin embargo, en la escuela, se pasan horas aprendiendo una o varias lenguas extranjeras. ¿Qué sucede con esos esfuerzos cuando, de improviso, nos dirige la palabra un turista extranjero que busca su camino o cuando uno mismo debe arreglárselas en otro país? No obstante, no es por no haber

sufrido con listas de vocabulario, temas y versiones. ¿Eso significa que no se aprendió nada? ¿O que se olvidó todo? ¿O, más simplemente, que no se ejerció verdaderamente la conversación en una lengua extranjera, en el sentido de una formación intensiva para movilizar su léxico y su sintaxis en el momento apropiado, de manera adecuada, en tiempo real?

La enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado hacia métodos orales, precisamente para superar la contradicción clásica entre los estudios y la práctica. Nadie duda de que esto constituye un progreso. ¿Se ajusta a lo que será necesario para desarrollar competencias reales de comunicación en una lengua extranjera en todos los alumnos? Ocho horas de inglés en una proporción de cuatro horas por semana, treinta y cinco semanas al año, lo cual hace 140 horas al año, 1120 horas en ocho años. Es enorme, dirán los profesores de música, que no disponen ni siquiera de la mitad de ese tiempo para iniciar a los mismos alumnos en su arte. Pero qué representan 1120 horas, tan incoherentes y diseminadas, si nosotros aprendemos nuestra lengua estando sumergidos cotidianamente desde nuestro nacimiento, en un «baño de idioma» aún más eficaz puesto que debemos comunicarnos para obtener lo que queremos, preferentemente de inmediato... Un niño de dos años, en una proporción de 3 a 4 horas por día de intercambios verbales al día, los siete días de la semana, acumula, en menos de un año de su vida, tanto tiempo de conversación en su lengua materna como un alumno de secundaria de inglés durante ocho años de escuela. Para el aprendizaje de lenguas extranjeras, el problema ha sido claramente presentado y se han considerado, y a veces experimentado, alternativas radicales, por ejemplo, estadías lingüísticas intensivas en el lugar donde se habla la lengua y la disposición de las horas de enseñanza dispuestas en cerca de diez años o aún una enseñanza bilingüe: ciertas disciplinas científicas o literarias que son dadas en una lengua extranjera.

La competencia se crea según la práctica de una lengua extranjera, la multiplicación de *situaciones de interacción* que unen, con éxito, y aleatoriamente, repetición y variación con una fuerte ansia de comprender y de hacerse comprender, en favor de un compromiso personal en los intercambios seguidos. Este ejercicio enriquece y consolida con seguridad los conocimientos sintácticos y léxicos de los interlocutores. Este desarrolla, sobre todo, modelos que permiten contextualizarlos, teniendo en cuenta el

nivel de lengua, el tema de conversación, los interlocutores presentes, la situación de comunicación.

Tomemos otro ejemplo. Los nuevos programas para el 5º y 4º años prescriben por ejemplo, en el capítulo dedicado a las ciencias de la vida y la tierra, la enseñanza de los siguientes conocimientos:

«*Los órganos realizan intercambios con la sangre que responden a sus necesidades. Los músculos, rícamente irrigados, toman de la sangre nutrientes y oxígeno en forma permanente. Estos expulsan en ella dióxido de carbono. Todos los órganos del cuerpo realizan los mismos intercambios. El consumo de nutrientes y de oxígeno, la expulsión de dióxido de carbono realizada por los músculos varían según su actividad* «(Dirección de liceos y colegios, 1997, p.56-57).

En cuanto a este conocimiento, los programas establecen una competencia: «Unir el aumento de frecuencias cardíacas y respiratorias con el aumento de las necesidades de los músculos luego de un esfuerzo físico». Esta fórmula ilustra toda la ambigüedad de la noción de competencia en tales programas. Según la manera de comprenderla, se verá un simple corolario de la teoría principal, un conocimiento declarativo que se puede enseñar como tal, o bien una capacidad de movilizar la teoría para tomar una decisión o resolver un problema. Michel Develay propone, según esta perspectiva, que a partir de la observación de una actividad deportiva, se dé la tarea a los alumnos de explicar la aceleración del ritmo cardíaco y respiratorio, lo que debería (si ellos han asimilado los conocimientos pertinentes) llevarlos a relacionarla con el aumento de las necesidades de los músculos después de un esfuerzo físico. Más allá de la explicación, ellos serán invitados en seguida, por ejemplo, a concebir y realizar un experimento que ponga en evidencia el aumento de la absorción de oxígeno y el aumento del rechazo del dióxido de carbono realizado por un músculo en plena actividad. Aquí se considera la articulación conocimientos-competencias; los primeros son indispensables para la inteligibilidad de las observaciones y para la elaboración de hipótesis, pero su movilización no es espontánea y es el resultado de una formación tan intensa como la comunicación en una lengua extranjera, incluso, en el caso de las ciencias, aunque sea de otra naturaleza y esté más limitada por los métodos experimentales. También se ve que la escuela siempre tiende a organizar los programas por campos nocionales o teóricos, lo que inevitablemente les da a las competencias

propuestas, en relación con los conocimientos, un estatus cercano a los ejemplos y a las ilustraciones más conformes a la tradición pedagógica. Crear una competencia es aprender a identificar y encontrar los conocimientos adecuados. Si estos ya están presentes, organizados y designados por el contexto, esta parte esencial de la transferencia y de la movilización es esquivada...

Otro ejemplo, esta vez en la asignatura de castellano. Los programas de 6° (primer año de la enseñanza media) prescriben la enseñanza de elementos de gramática de la oración, del texto, del discurso enunciados: «Conocer la función de los signos de puntuación, estudiar las clases de conectores espacio-temporales o lógicos, precisar los componentes de una situación de enunciación». Aun aquí, estos conocimientos, indispensables para la construcción de competencias, no se pueden movilizar automáticamente. Para hacer que estos sean de alguna manera «operables», la enseñanza debería proponer múltiples situaciones en que éstos sean recursos, primero, indispensables para realizar la tarea, segundo, no designados en las instrucciones. Por ejemplo, a partir de un corpus de extractos cortos (algunos párrafos) descontextualizados, y sin ningún indicio acerca del autor, el título, el destinatario, el tipo de texto (narrativo, teórico, etc.), la tarea consistiría en elaborar y justificar hipótesis en cuanto al tipo de enunciación. Lo que era un conocimiento declarativo, por ejemplo, la correlación entre un tipo de texto y ciertos conectores u organizadores del texto, se transformaría en una herramienta, que permite identificar las diferencias importantes y guiar hacia una clasificación.

Si dichas actividades se multiplican, contribuirán a la utilización de verdaderos esquemas de movilización de conocimientos. Al ser más fortuitas, darán un modelo de movilización posible, sin formar realmente competencias, quizá produciendo otra relación con el saber, incitando a los estudiantes a adoptar una posición activa, a considerar los conocimientos como llaves para abrir cerraduras que llevan a lo desconocido, que se espera encontrar cualquier día...

Esquemas y competencias

Sólo existen competencias estables si la movilización de los conocimientos va más allá de la reflexión que cada cual es capaz de realizar y pone en

acción los esquemas creados. Estudiemos esta noción, a la vez intuitiva y compleja, omnipresente en la obra de Jean Piaget, retomada tanto en la investigación acerca de las competencias como en didáctica, por ejemplo, por Vergnaud [1990, 1994], a propósito de los campos conceptuales.

A veces, los esquemas son asimilados con simples costumbres. En efecto, las costumbres son esquemas, simples y rígidos, pero todo esquema no es una costumbre. En su concepción piagetana, el esquema, como estructura invariable de una operación o de una acción, no condena a una repetición idéntica. Permite, al contrario, a costa de realizar adaptaciones menores, enfrentar una variedad de situaciones con la misma estructura. Es, en cierto modo, una trama, de la que nos alejamos para considerar la singularidad de cada situación. Así, un esquema elemental, como «beber en un vaso», se adapta a vasos de formas, pesos y contenidos diferentes. Dos esquemas menos elementales muestran que el esquema es una herramienta flexible:

Al identificar dos números, el individuo que desea calcular su diferencia, por cualquier razón, activa el esquema de la sustracción; se comprende que este esquema presupone la creación de un concepto y sigue a los razonamientos que hacen que la sustracción sea pertinente;

- «Liberarse de una marca», en el campo de fútbol, es un esquema, si, cualquiera que sea la configuración del juego y el terreno, el jugador logra zafarse de los que lo están «marcando» y encuentra la falla en el adversario.
- Tales esquemas se adquieren con la práctica, lo que no significa que no se apoyen en una teoría. Estos se conservan, como todos los demás, en la práctica, sin que sea necesario que el individuo que los posee tenga conciencia de su existencia, aun menos de su funcionamiento o de su génesis.

Al momento de nacer, disponemos de ciertos esquemas hereditarios, muy pocos, y continuamente estamos creando más. El conjunto de esquemas conformados en un momento de nuestra vida forma lo que los sociólogos, con Bourdieu, denominan el hábito, definido como un *«pequeño grupo de esquemas que permiten crear una infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituir jamás principios explícitos»* [Bourdieu, 1972, p.209] o un *«sistema de disposiciones duraderas y adaptables*

que, al integrar todas las experiencias pasadas, funcionan a cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas que tienen la misma forma» [ibíd., p. 178-179).

Estos son esquemas que nos permiten movilizar conocimientos, métodos, informaciones y reglas para enfrentar una situación, puesto que esta movilización demanda una serie de operaciones mentales de alto nivel.

> ¿Entonces, una competencia es un simple esquema? Diría más bien que una competencia organiza un conjunto de esquemas. Un esquema es una totalidad constituida, que sirve de base a una acción o a una operación de singular, mientras que una competencia de cierta complejidad pone en práctica varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, que sirven de base a inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones, al cálculo de las probabilidades, al establecimiento de un diagnóstico a partir de un conjunto de indicios, a la investigación de informaciones pertinentes, a la formación de una decisión, etc. En el fútbol, la competencia del jugador centrodelantero que emprende un contraataque es librarse de la marca, pero también pedir un pase, anticipar los movimientos de la defensa, vigilar el fuera de juego, reparar en la posición de sus compañeros, observar la actitud del arquero del equipo adversario, calcular la distancia al arco, imaginar una estrategia de desborde, localizar al árbitro... Tantos esquemas como para trabajar por separado en la formación, pero cuya organización permite un ataque eficaz.

En su génesis, una competencia pasa por razonamientos explícitos, decisiones conscientes, tanteos, dudas, ensayos y errores. Este funcionamiento puede automatizarse gradualmente y constituir un esquema complejo, nuevo componente estable de este «inconsciente práctico» del que habla Jean Piaget.

Jean-Yves Rochet muestra cómo funcionan estos encasillamientos sucesivos:

"Es sólo después de haber sido aprendidos y haberse formado y ejercido como una acción sometida a su propio objetivo, que los modos operativos pueden participar en acciones más complejas, servir a objetivos más amplios, de los

cuales se transforman en medios. «Haciéndose rutinarias» y «automatizándose», las acciones se transforman en operaciones, técnicas y costumbres, y salen de la esfera de los procesos que pasan por la conciencia, siendo susceptibles de transformarse nuevamente en el objeto de los procesos conscientes, en particular, cuando la acción en la que entran estas operaciones y técnicas «rutinizadas» se encuentra con dificultades u obstáculos imprevistos. El manejo de los procedimientos operables, la transformación de la acción en operaciones y técnicas rutinarias, que aumentan el campo de las posibilidades, permiten el desarrollo de la actividad, así el individuo puede fijarse nuevos objetivos, de nivel superior. El objetivo de la primera acción se transforma en una de las condiciones, uno de los medios requeridos por la realización de estos nuevos objetivos.» [Rochex, 1995, p.44].

Así, los esquemas complejos pueden ser una reunión de esquemas más simples, y así sucesivamente, en un sistema de cajas chinas. Para llegar a dicha automatización de funciones cognitivas complejas, sin duda se necesita una gran redundancia de situaciones parecidas. Las competencias son compatibles con una automatización total o parcial, pero no la exigen.

Esquemas conformados y conductas de investigación

La incorporación de lo desconocido a lo conocido, de lo inédito a lo ya visto, constituye la base de nuestra relación cognitiva con el mundo. La diferencia radica en que, a veces, la asimilación se hace de manera instantánea, al punto en que ésta parece confundirse con la percepción misma de la situación, y en que, a veces, necesitamos tiempo y esfuerzos, un trabajo mental, para domesticar una realidad nueva y asociarla, al menos en ciertos aspectos y de manera aproximativa, con problemas que sabemos resolver. Es bueno distinguir:

- por una parte, casos en que casi no se observa ninguna distancia entre el momento en que la situación se presenta y el momento en que el individuo reacciona: esto no significa que no existe ninguna movilización, sino que ésta es cuasi-instantánea; entonces la competencia toma la forma de un esquema complejo estabilizado;
- por otra parte, situaciones en las que esta movilización no es evidente, no es una rutina, exige reflexión, examen interno y la consulta de referencias y de expertos en el tema.

Por supuesto, se pueden descubrir situaciones intermedias, en que el examen es rápido y seguro, pero es perceptible, tanto para el actor como para el observador:

«El concepto de esquema es interesante para una u otra clase de situaciones, pero no funciona de la misma forma en los dos casos. En el primer caso, se observan, para un mismo tipo de situaciones, conductas muy automatizadas, organizadas a través de un esquema único; en el segundo caso, se observa el inicio sucesivo de numerosos esquemas, que pueden entrar en competencia y que, para llegar a la solución buscada, deben ser acomodados, descombinados y recombinados: este proceso necesariamente va acompañado de descubrimientos» [Vergnaud, 1990].

Un experto [Bastien, 1997] es competente, a la vez:

- porque domina muy rápido y con seguridad las situaciones más corrientes, puesto que dispone de esquemas complejos que pueden entrar inmediata y automáticamente en acción, sin vacilación, ni reflexión real;
- porque es capaz, con un esfuerzo de reflexión razonable, de coordinar y diferenciar rápidamente sus esquemas de acción y sus conocimientos para enfrentar situaciones nuevas.

¿Qué hace un individuo para desarrollar respuestas originales y eficaces para nuevos problemas? El hábito permite enfrentar variaciones menores de manera bastante eficaz, mediante una adaptación integrada a la acción, sin tomar conciencia ni reflexionar, simplemente a través del ajuste del esquema a la singularidad de la situación. Cuando esta última se aleja demasiado de lo que es manejable a través de la simple adaptación de los esquemas creados, existe una toma de conciencia del obstáculo y de los límites de los conocimientos y de los esquemas disponibles, y, por lo tanto, una oscilación hacia un funcionamiento reflexivo. Entonces se entabla un proceso de búsqueda que, en el mejor de los casos, da lugar a una acción original, mediante aproximaciones sucesivas, y a través de la útilización de la teoría y el cálculo formal.

Este trabajo de reflexión, que es la base de las competencias más valiosas, también depende del hábito, en la medida en que el control reflexivo de la acción, la toma de conciencia, el pensamiento formal, pasan

por la puesta en práctica de esquemas de pensamiento, de evaluación, de juicio. Se trata de los esquemas más generales del individuo, aquellos que permiten la abstracción, el relacionar, la comparación, el razonamiento, la conceptualización, dicho de otro modo, los que constituyen la lógica natural o la inteligencia del individuo.

Se podría querer reservar la noción de competencia a las acciones que exigen una función reflexiva mínima, que sólo se inician si el actor se pregunta, en forma más o menos confusa: ¿qué sucede? ¿Por qué estoy en jaque? ¿Qué hago? ¿He pasado por una situación similar? ¿Qué hice entonces y por qué? ¿Será adecuada la misma respuesta hoy? ¿En qué puntos debo adaptar mi acción?

A partir del momento en que él haga «lo que se debe hacer», sin siquiera pensar, porque ya lo ha hecho, ya no se hablará de competencias, sino de habilidades o hábitos. A mi parecer, estas últimas forman parte de la competencia. Un comandante de un avión no es menos competente cuando utiliza el «piloto automático». Basta que un hecho imprevisto ocurra para que él retome el control y vuelva a aplicarse la función reflexiva. El piloto automático no siempre constituye un dispositivo tecnológico. Tiene un equivalente en toda práctica de un experto. Un experto puede resolver rápidamente ciertos problemas simples, sin necesidad de reflexionar, a través de la rápida integración de una serie impresionante de parámetros, justamente porque es muy competente. Sería paradójico que la competencia pareciera desaparecer en el mismo momento en que alcanza su eficacia máxima... Para convencerse de esto, basta cambiar al experto por una persona recién iniciada en la misma situación: «Mientras más experto se es, menos se razona y más se activan los conocimientos adecuados y funcionalmente estructurados» [Bastien, 1997, p. 8).

Competencias, destrezas, recursos

En diversos contextos, competencia y técnica parecen ser expresiones intercambiables. La noción de técnica es bastante ambigüa. Esta designa, según el contexto y el hablante:

- un conocimiento por procedimiento, un esquema del orden de la representación, un «saber cómo hacerlo»;

- una «habilidad en situación» (*savoir-faire*), un esquema de cierta complejidad, que existe en la práctica, que viene de una formación intensa, al igual que el patinador, el virtuoso, el artesano cuyos gestos se han transformado en una «segunda naturaleza» y se funden en el hábito;
- una competencia elemental, de donde proviene la acción manual.

Optaré por la segunda fórmula («habilidad en situación»), con tres consecuencias:

- Una destreza existe en la práctica, sin ser siempre o inmediatamente, asociada a un conocimiento por procedimiento; si corresponde a un conocimiento por procedimiento, puede derivar a él mediante la automatización, la simplificación y el enriquecimiento progresivos; un procedimiento puede, a la inversa, ser el resultado de la codificación de una técnica preexistente en la práctica.
- Toda destreza es una competencia, pero una competencia puede ser más compleja, abierta y flexible que una destreza y más unida a conocimientos teóricos.
- Una destreza puede funcionar como un recurso movilizable a través de una o más competencias de nivel más elevado.

Le Boterf [1994, 1997], que elaboró la idea fundamental de movilización, se aventura a complicar el asunto al definir la competencia como un «saber movilizar». Es una hermosa imagen, que, sin embargo, puede producir confusión, en la medida en que la movilización de recursos cognitivos no constituye la expresión de una destreza específica, que se denominaría «saber movilizar», y aún menos el respeto a un «procedimiento de movilización» codificado. Sin duda en el tratamiento de una situación compleja, la movilización de diversos recursos cognitivos no es una invención totalmente espontánea y original. Esta pasa por una serie de operaciones intelectuales que actualizan los esquemas y, a veces, aplican métodos. La «gestión mental», la «programación neurolingüística» (PNL) y diversos métodos de educación cognitiva pretenden, justamente, ayudar al individuo a tomar conciencia de sus mecanismos de pensamiento, para manejarlos mejor. No obstante, no existe un «saber movilizar «universal, que trabajaría en todas las situaciones y se aplicaría a cualesquiera recursos cognitivos, o bien éste se confunde con la inteligencia del individuo y su búsqueda de sentido.

Una competencia presupone la existencia de recursos movilizables, pero no se confunde con ellos, puesto que, al contrario, ésta se añade a ellos, encargándose de su asociación para lograr una acción eficaz en una situación compleja. Esta aumenta el valor de la utilización de los recursos movilizados, tal como una receta de cocina idealiza sus ingredientes porque los ordena, los relaciona, los funde en una totalidad más rica que su simple adición.

Ningún recurso pertenece exclusivamente a una competencia, puesto que éste puede ser movilizado por otras. Es así como la mayor parte de nuestros conceptos se pueden utilizar en numerosos contextos y con varias intenciones diferentes. Sucede lo mismo con una parte de nuestros conocimientos, nuestros métodos de tratamiento de la información, nuestros esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Asimismo, una competencia puede funcionar como recurso, y movilizarse mediante competencias mayores. Es así como, para llegar a un acuerdo, identificar lo que se espera, encontrar un punto de entrada en el sistema de pensamiento de un interlocutor o comprender sus intenciones, nosotros movilizamos una competencia más «pequeña», que podemos denominar «saber escuchar activamente y con empatía a un interlocutor». Esta última moviliza, a su vez, competencias aún más específicas, por ejemplo, «saber hacer una buena pregunta». Este conjunto de cajas chinas, contenidas unas en otras, hace que sea particularmente difícil la creación de listas cerradas (o «bases») de competencias, obstáculo que se volverá a encontrar a propósito de los programas escolares. Insistamos aquí simplemente respecto a estas dos caras de toda competencia, que puede, según el momento, movilizar recursos o funcionar ella misma como recurso en beneficio de una competencia más amplia.

Queda representarse, de manera un poco más precisa, la forma en que nuestra inteligencia moviliza los recursos, que se entienden aquí como recursos cognitivos interiores y no medios materiales o institucionales.

Analogías y familias de situaciones

¿Existen tantas competencias como situaciones? La vida nos coloca, en forma más o menos frecuente, según nuestra edad y nuestra condición y también de acuerdo a nuestras elecciones, frente a situaciones nuevas, que tratamos de manejar sin reinventar completamente la fórmula mágica, recurriendo a nuestras adquisiciones y a nuestra experiencia, entre innovación y repetición. Una gran parte de nuestra existencia tiene situaciones de ese tipo. En efecto, nuestra vida no es estereotipada hasta el punto en que, cada día, debamos hacer los mismos gestos, tomar las mismas decisiones, resolver los mismos problemas. Al mismo tiempo, ésta no es tampoco tan anárquica o cambiante como para que debamos reinventar todo constantemente. La vida humana encuentra un equilibrio, que varía de persona a persona o de una fase del ciclo a otra, entre las respuestas rutinarias a situaciones similares y las respuestas que se deben crear para enfrentar obstáculos nuevos.

Rey [1996] propone una síntesis de la literatura y de los conceptos que tratan las competencias transversales... para concluir que toda competencia es transversal. El juega un poco con las palabras, puesto que ya no se trata de traspasar o relacionar disciplinas, sino de ser apropiado para múltiples situaciones análogas, pero no idénticas. Comparto esta última tesis: las competencias son interesantes porque permiten enfrentar familias de situaciones.

¿Se puede imaginar una competencia desarrollada para responder a una situación única? A primera vista, esto casi no tiene sentido. ¿Para qué serviría una competencia que sólo funcionara una vez, como una máquina de afeitar o un pañuelo desechables? Sin embargo, en nuestra vida a veces nos encontramos en situaciones tan originales ¡para nosotros! que no forman parte de ninguna familia conocida, ni de cerca, ni de lejos. Entonces, estamos condenados, ya sea a crear rápidamente una competencia nueva o bien a renunciar a dominar la situación. Podemos crear una competencia a partir de una situación única, porque ésta es crucial e impone un aprendizaje acelerado. Mas, las situaciones extremas (crisis, accidente, duelo, sufrimiento, conflicto violento, alegría extrema o inmersión en un mundo totalmente desconocido) se salen por definición de lo común y no se reproducen necesariamente.

La mayoría de nuestras competencias se crean en circunstancias menos dramáticas, de manera más lenta, a través de situaciones lo suficientemente parecidas como para que cada una contribuya a la creación progresiva de una competencia esbozada. Así, desde el nacimiento, nos enfrentamos a situaciones de tensión, frustración, incertidumbre, división, de espera, que más allá de las diferencias forman, poco a poco, ciertas familias que intuimos. Una familia de situaciones se esboza empíricamente, pragmáticamente. Este conjunto no es cerrado, se enriquece según las peripecias de nuestra existencia.

A este respecto, las competencias profesionales son privilegiadas, en la medida en que las situaciones de trabajo dependen mucho del puesto y de la división de las tareas y se repiten día a día, mientras que en otros campos de acción, los intervalos entre situaciones parecidas son mayores. Es así como, anunciar a alguien una noticia grave de manera delicada se transforma en una rutina en la vida de ciertas clases de médicos o policías, mientras que es una experiencia más extraña en la vida privada. Por lo tanto, en el registro profesional, las competencias se crean más rápido.

El desarrollo de una persona se puede representar como la creación pragmática e intuitiva de tipologías de situaciones y cada tipo o familia demandan competencias específicas. Las competencias de una persona dependen de las situaciones en que se encuentra más a menudo. ¿Es necesario? ¿Por qué no se podrían enfrentar todas las situaciones del mundo con un pequeño número de capacidades muy generales? ¿No bastaría con la inteligencia, como facultad universal de adaptación, con capacidades de representación, de comunicación, de solución de problemas, para escapar de todos los problemas y resolver todas las dificultades? La hipótesis es seductora: si fuéramos capaces de enfrentar todo con algunas capacidades básicas, convendría identificarlas, desarrollarlas, sin perder el tiempo trabajando con competencias múltiples más específicas. Pero todo lleva a creer que esta hipótesis no tiene base, que los expertos, además de capacidades generales, poseen múltiples instrumentos específicos para la realización de su arte.

Esto no quiere decir que todas las situaciones de la vida demanden competencias especializadas. Entre las situaciones inéditas en que se encuentra un ser humano, muchas son lo suficientemente simples como para que puedan ser enfrentadas sin competencias particulares, con sólo ser buen observador, atento e «inteligente». Entonces, el éxito depende de

una capacidad general de adaptación y de discernimiento, lo que comúnmente se considera la inteligencia natural del individuo. Todas las situaciones no son tan simples. Sin duda, una persona que tiene grandes medios de observación, de información, de análisis y de experimentación logrará salir airoso de una gran cantidad de situaciones inéditas, pero eso no bastará como base para una acción experta, en particular una acción rápida y económica. Ninguna empresa contrataría a alguien que fuera capaz de resolver todos los problemas siempre y cuando tuviera suficiente tiempo para adquirir todos los conocimientos útiles y realizar todas las reflexiones necesarias para alcanzar, poco a poco, una solución...

En varios registros de pericia, las competencias revelan una forma de inteligencia situada, específica. Las situaciones nuevas son demasiado ricas, diversas y complejas como para que el individuo las domine valiéndose sólo de su sentido común y de su lógica natural. Sólo se puede ocupar de ellas al disponer, no sólo de recursos específicos (procedimientos, esquemas, hipótesis, modelos, conceptos, informaciones, conocimientos, métodos), sino también de formas específicas y estructuradas de movilizarlas y de asociarlas. De cierta manera, la pericia es una «inteligencia capitalizada», un conjunto de modos operatorios, de analogías, de intuiciones, de inducciones, de deducciones, de transposiciones probadas, de funciones heurísticas rutinarias, que se transforman en esquemas mentales de alto nivel o tramas que ahorran tiempo, que «hilvanan» la decisión.

La asociación de una situación con una «familia lógica» permite, hasta cierto punto, afrontar lo desconocido asociándolo con lo conocido, por poco que una forma de intuición analógica permita una transferencia a partir de experiencias anteriores o de saberes generales [Gineste, 1997]. Como lo demuestran los estudios de psicología cognitiva acerca de la formación de conceptos, la asimilación de un objeto singular con una clase lógica no es evidente y constituye ya el inicio de una competencia. ¿Es necesario entonces disociar dos fases, una de asimilación de una situación con una familia, otra de puesta en práctica del «programa de tratamiento» correspondiente? Las cosas rara vez son así:

- cuando existe un esquema constituido, la identificación y el tratamiento de la situación forman parte de un esquema global, no hay un esquema de percepción seguido de un esquema de acción;

- cuando ningún esquema constituido es apropiado, se inicia un proceso de solución de un problema inédito que demanda analogías y permite asociar progresivamente la situación a una familia.

Lejos de ser evidentes e instantáneas, las analogías son el resultado de una elaboración y una búsqueda. La analogía sólo es evidente e inmediata en los casos más simples, que revelan esquemas cuasi automatizados. La competencia consiste, en especial, en descubrir poco a poco analogías que no son visibles a simple vista.

Las analogías producidas y los recursos que éstas permiten movilizar, en general, no llevan a forjar inmediatamente una respuesta adecuada a una situación nueva; éstas dan inicio a un trabajo de transferencia [Mendelsohn, 1996; Perrenoud, 1997 et b]. Esta función cognitiva es, a la vez, del orden de la repetición y de la creatividad, puesto que la competencia moviliza el recuerdo de experiencias pasadas, pero se libera de ellas para salir de la repetición, para inventar soluciones parcialmente originales, que responden, cuando es posible, a la singularidad de la situación actual. La acción competente es una «invención bien temperada», una variación sobre temas parcialmente conocidos, una manera de reinvertir lo ya vivido, ya visto, ya comprendido o manejado para enfentar situaciones lo suficientemente inéditas para que la sola y simple repetición sea inadecuada, lo suficientemente familiares para que el individuo no se sienta totalmente desprotegido.

Ejercicio y capacitación en la formación de competencias

La capacitación podría asimilarse con un «aprendizaje en el terreno» relativamente irreductible, cualesquiera sean la cantidad de tiempo y la calidad de la formación anterior. Ningún ingeniero se adapta de inmediato a un puesto definido en una empresa particular, él sólo se vuelve «operacional» después de haber integrado aquello que hay de singular en su nuevo marco laboral: la organización de los lugares y de las actividades, las tecnologías, la cultura de la empresa, las relaciones profesionales. En esta perspectiva, se prodría querer reducir la competencia a la adquisición de «saberes locales» que completan los saberes generales integrados durante la formación de base. Esto sería ignorar el hecho de que más allá de esta adquisición, indipensable, la competencia se sitúa más allá de los conocimientos.

Esta no se forma a través de la integración de saberes suplementarios, generales o locales, sino a través de la creación de un conjunto de disposiciones y de esquemas que permiten movilizar los conocimientos en situación, en tiempo útil y de manera adecuada.

En la escuela, los alumnos aprenden formas de conjugar, hechos históricos, geografía, reglas gramaticales, leyes físicas, procedimientos, algoritmos, por ejemplo, para realizar una división por escrito o resolver una ecuación de segundo grado. Sin embargo, ¿saben en qué circunstancias y en qué momento aplicar estos conocimientos? Una competencia se reconoce al relacionar de manera adecuada los conocimientos previos con un problema! Las observaciones didácticas muestran que la mayoría de los estudiantes extraen, de la forma y el contenido de las consignas recibidas, indicios suficientes para saber qué hacer. Por lo tanto, parecen competentes. Lo son, si se añade inmediatamente que esta competencia se limita a situaciones bastante estereotipadas de ejercicio y evaluación escolares y que la elección, por ejemplo, de una operación aritmética deriva a menudo de una transposición analógica a partir de problemas que tienen la misma forma, más que de una comprensión de la estructura intrínseca del problema. Cuando un enunciado sugiere una pérdida, un gasto, una degradación, una desaceleración, un enfriamiento, el alumno imagina que se trata de restar; busca entonces dos números adecuados, coloca primero el mayor, luego el menor, efectúa la operación y anuncia el resultado, a menudo sin cuestionarse ni un segundo sobre su verosimilitud. Aunque el enunciado «me quedan 220 francos, he perdido 150. ¿Cuánto dinero tenía al principio?» lleva a menudo a restar 150 de 220, por lo tanto, a un resultado incorrecto. Una enseñanza más exigente y una capacitación más intensa permitirán ir más allá de esta fase y comprender que un problema de tipo sustractivo puede requerir una suma y vice-versa. Pero se observa que la exploración metódica de todos los casos de problemas encuentra límites (tiempo, memoria, cansancio). Mientras que en la vida, uno no se enfrenta a un enunciado, sino a una situación que primero se debe transformar en un problema, «matematizar» en cierto modo. Aunque eventualmente se pudiera recorrer el conjunto de problemas matemáticos tipo, tal como se les encuentra en los manuales, ciertamente, no se podría recorrer todas las situaciones reales o posibles que demandan operaciones matemáticas. Llega un momento en que los conocimientos acumulados ya no bastan, en que no se puede manejar una situación nueva gracias a simples conocimientos aplicados.

Las competencias, concebidas de esta manera, son desafíos de primer orden en la formación. Estas pueden responder a una exigencia social orientada a la adaptación de un mercado y a los cambios. También pueden dar medios para actuar sobre la realidad y no quedar sin defensa en las relaciones sociales. En este punto, tratemos de permanecer en el límite entre el optimismo tranquilizador y el negativismo de principio.

Dicho en dos tesis:

1. La evolución del sistema educativo hacia el desarrollo de competencias es una hipótesis digna de la máxima atención. Quizá sea la única manera de «dar sentido a la escuela» [Develay, 1996; De Vecchi y Carmona-Magnaldi, 1996; Perrenoud, 1996a; Rochex, 1995; Vellas, 1996], de salvar una estructura escolar que se agota sin que uno se dé cuenta inmediatamente, de alguna alternativa creíble.

2. Esta evolución es difícil, porque exige transformaciones importantes de los programas, de las didácticas, de la evaluación, del funcionamiento de las clases y de los establecimientos, del trabajo del alumno, transformaciones que provocan la resistencia pasiva o activa de una parte de los interesados, de todos aquellos para los cuales el orden de la gestión, la continuidad de las prácticas o la preservación de las ventajas adquiridas importan mucho más que la eficacia de la formación.

2. Programas escolares y competencias

El enfoque por competencias sólo se opone a la cultura general si se le da a esta última una orientación enciclopédica. Si se reduce la cultura general a una acumulación de conocimientos, por muy ricos y organizados que sean, se entrega su transferencia y la construcción de competencias a las formaciones profesionales, con ciertas excepciones en el caso de algunas competencias disciplinarias juzgadas fundamentales. No es la única concepción posible. ¿Preparar a los jóvenes para comprender y transformar el mundo en que viven, no es acaso la esencia de una cultura general? ¿Por qué la cultura sería menos general si la formación no pasa sólo por la familiarización con las obras clásicas o la integración de conocimientos científicos básicos, sino también por la creación de competencias que permitan enfrentar con dignidad, sentido crítico, inteligencia, autonomía y respeto al prójimo las diversas situaciones de la existencia? ¿Por qué la cultura general no prepararía para enfrentar los problemas de la vida?

Esta orientación también está presente en los estudios largos, acreditados a menudo con virtudes globales de formación de la inteligencia, a través de las lenguas antiguas, el análisis gramatical, la explicación de textos, el aprendizaje de la actividad experimental, las matemáticas o la informática. Este credo, consagrado tanto por la tradición humanista como por la científica, por ejemplo en el movimiento de Bachelard, ¿no remite a lo que aquí se denomina competencias?

Competencias y prácticas sociales

Toda competencia se encuentra esencialmente unida a una práctica social de cierta complejidad. No a un gesto preciso, sino al conjunto de gestos, de posiciones, de palabras que se inscriben en la práctica que les da sentido y continuidad. Una competencia no remite necesariamente a una práctica profesional, y menos aún exige que aquel que se dedica a ella sea un profesional completo. Así, uno puede, como *aficionado*, dar un concierto, organizar viajes, dirigir una sociedad, cuidar a un niño, plantar tulipanes, invertir dinero, jugar un partido de ajedrez o preparar una comida. Todas estas prácticas, a veces, admiten una forma profesional, lo que no tiene nada de extraño. Las profesiones nuevas rara vez nacen ex nihilo; éstas representan, en general, el final de un proceso de profesionalización gradual de una práctica social, en un principio difusa y benévola. Es normal que toda competencia reconocida por largo tiempo evoque una práctica profesional instituida, emergente o virtual.

En las formaciones profesionales se quiere preparar para un trabajo que ponga al principiante frente a situaciones de trabajo que, a pesar de la singularidad de cada una, puedan ser dominadas gracias a competencias de cierta generalidad. Un controlador aéreo o un médico deben saber enfrentar una situación urgente; un comisario de policía, una toma de rehenes; un ingeniero, un desperfecto imprevisto; un abogado, un testigo inesperado; un negociador o un jugador de tenis, tácticas nuevas de sus adversarios, etc. El establecimiento de una formación profesional consiste primero en identificar bien las situaciones adecuadas, considerando, a la vez, las situaciones relativamente banales, pero que, no obstante, no demandan un tratamiento de rutina, y las situaciones excepcionales que requieren la totalidad de la experiencia, la creatividad y la sangre fría del principiante. Sin ser simple, este trabajo se encuentra al principio de la transposición didáctica en formación profesional [Arsac et al., 1994; Perrenoud, 1994]. En este campo jamás faltan situaciones concretas a partir de las cuales reflexionar. El problema es más bien no perderse en su diversidad, reagruparlas y jerarquizarlas para identificar una cantidad limitada de competencias para desarrollar y los recursos que ellas movilizan.

El problema es muy diferente en el marco de las formaciones escolares generales, en la medida en que éstas no conducen a ninguna profesión

particular, ni tampoco a un conjunto de profesiones. ¿Cuál es, entonces, el principio de identificación de situaciones a partir de las cuales se podrán reconocer las competencias? Frente a este problema se pueden distinguir dos estrategias: la primera es enfatizar las competencias transversales, aunque su misma existencia es puesta en duda [Rey, 1996]; la segunda, «fingir» desde ahora que las disciplinas forman competencias cuyo ejercicio en clase prefiguraría la puesta en práctica en la vida profesional y extra-profesional.

La búsqueda de las competencias transversales

Para elaborar programas escolares dirigidos explícitamente al desarrollo de competencias, se puede considerar buscar situaciones problemáticas a partir de diversas prácticas sociales para «extraer» las llamadas competencias transversales. Si intenta este ejercicio, aunque sea un instante, se comprobará que la gama es muy amplia, casi inagotable. Para reducirla, es decir, lograr obtener listas de extensión razonable, se buscará elevar el nivel de abstracción, componer grandes familias de situaciones.

¿Qué se encontrará entonces? En general, las características generales de la acción humana, ya sea que éstas denoten «la acción comunicacional» o la acción técnica: leer, escribir, observar, comparar, calcular, anticipar, planificar, juzgar, evaluar, decidir, comunicar, informar, explicar, argumentar, convencer, negociar, adaptar, imaginar, analizar, comprender... Para hacer que las situaciones más diversas sean comparables, basta sacarlas de su contexto. Entonces se encuentran las características universales de la acción humana, interactiva, simbólica, no programada, por lo tanto, objeto de decisiones y de transacciones. A cierto nivel de abstracción se la puede definir independientemente de su contenido y de su contexto.

De este modo, es perfectamente posible y legítimo dar un significado a verbos como argumentar, prever o analizar.

Argumentar: «Discutir empleando argumentos, probar o rebatir algo mediante argumentos». Argumento: «Razonamiento destinado a probar o a refutar una proposición y, por extensión, prueba que apoya o rechaza una proposición».

Prever: «Conocer y anunciar (algo futuro) que debe ser, que debe producirse». Previsión: «Acción de prever, conocimiento del futuro».

Analizar: «Hacer el análisis de...». Análisis: «Operación intelectual que consiste en descomponer un texto en sus elementos esenciales, con el fin de comprender las relaciones y dar un esquema del conjunto» o «Acción de descomponer una mezcla de la cual se separan los constituyentes».

El diccionario *Robert* lo afirma, se puede encontrar un sentido a estos tres conceptos de manera totalmente independiente de los contextos y los contenidos de la acción a la que se dirigen, sólo mediante la retención de lo que es común a una multiplicidad de acciones o de operaciones en realidad muy diferentes. ¿Significa esto que estas acciones, así reunidas lógicamente, demandan una sola y misma competencia? En absoluto.

> Tomemos el ejemplo del análisis. Se puede defender la idea de que una persona podría manejar un proceso analítico general, aplicable a todos los contenidos, en los contextos más diversos. Al contrario, se puede afirmar que, en cada tipo de contexto y para cada tipo de contenido, es necesario crear una competencia específica. Esta segunda tesis parece más cercana a aquello que nos enseñan tanto las ciencias humanas como nuestra experiencia cotidiana: quien sabe analizar un texto no sabe ipso facto analizar un producto químico y viceversa. Además, el *Robert* diferencia explícitamente dos sentidos, haciendo del análisis químico una práctica específica. Pero, los otros procesos de análisis ¿tienen más unidad? ¿Se puede considerar el análisis de un número, de una constelación de estrellas, de un paisaje, de un cuadro clínico o estadístico, de una obra de arte, de un sueño, de una radiografía o de una partitura musical como manifestaciones de una sola competencia? Sin embargo, en todos los casos existe análisis, en el sentido de una separación de los componentes, pero la unidad del concepto en la inteligencia del observador, así como en la del sujeto abordado, no exige la unidad de la competencia. Si existe un individuo que haya desarrollado una competencia de análisis de realidades muy diversas, más allá de la pluralidad de contextos, de contenidos, de desafíos y de finalidades de análisis, se puede formular la hipótesis de que «su competencia analítica» no se constituyó inmediatamente y se creó mediante la generalización, la asociación o transferencia de competencias más específicas.

A fin de cuentas, es tarea de cada uno, cuando enfrenta la realidad, crear, a su manera, familias de situaciones. Si se es capaz de agrupar todas las situaciones que requieren un análisis y de movilizar, para enfrentarlas, una sola «competencia analítica», excelente, pero eso no autoriza a postular una competencia tan amplia en otros individuos, ni tampoco a predecir o a anhelar su desarrollo progresivo en cada uno, como si hubiera un beneficio innegable en saber analizar cualquier cosa a partir de una sola competencia. Cualquiera puede mostrar superioridad en diversos procesos de análisis, habiendo desarrollado, para cada uno, una competencia específica. Por el contrario, nada dice que esto será menos eficaz.

Prácticas de referencia y de transposición

Esta problemática es engorrosa para quien desee elaborar un referencial de competencias transversales. Por definición, dicho referencial es estándar e invita, por lo tanto, a todos aquellos que lo utilizan a seguir las familias de situaciones retenidas por los autores del referencial, por lo tanto, a su visión del mundo. Esta manera de actuar es comprensible en el campo laboral, debido a la referencia común a una cultura profesional que propone una tipología de situaciones de trabajo. No existe nada equivalente para las situaciones de la vida. Las acciones y operaciones que forman parte del repertorio del diccionario (imaginar, razonar, analizar, anticipar, etc.) no corresponden a situaciones identificables, puesto que su nivel de formulación es demasiado abstracto y no hace referencia a ningún contexto, desafío, o práctica social.

Este problema no se presenta sólo para las competencias metodológicas o transdisciplinarias, surge en cada disciplina: en lenguaje, por ejemplo, resumir exige prácticas muy diversas, lo mismo que argumentar, interrogar, narrar o explicar. Los textos de un mismo tipo tienen una unidad sintáctica a nivel de «gramática textual», pero su sentido pragmático puede ser muy variado. Resumir para encontrar información, para tener una idea, para incitar a leer, para dispensar de leer, para apoyar un juicio crítico, para facilitar las investigaciones en una base de datos son prácticas distintas, que remiten a competencias diferenciadas, aunque siempre exista «contracción de texto», es decir, ciertas operaciones textuales comunes.

Un plan de estudios que abarca un conjunto de disciplinas y de niveles, no puede permitirse desorientar a los profesores que supuestamente se valen de éstos en numerosas situaciones particulares, cada una de las cuales, además, presentaría, al enunciarlas, problemas éticos o ideológicos difíciles. Inscribir «saber argumentar» en un referencial de competencias en la escuela básica sólo molesta a aquellos que piensan que es mejor no formar un mayor número de alumnos en la argumentación (sin duda una minoría hoy), so pena de amenazar el orden social. Por el contrario, si se especifican las situaciones y las prácticas argumentativas de referencia, se está ante innumerables dilemas políticos y éticos. En efecto, en la vida se utilizan argumentos para servir causas nobles, para expresar el derecho o la razón, pero también para influir en otro con fines menos admirables, imponer una decisión, silenciar a un oponente, disculparse, escapar a una sanción, disimular un engaño, desviar la atención, pedir un favor, brillar en sociedad, poner al otro en dificultad, ganar una elección, hacerse contratar, obtener una autorización, regatear o vender, ganar tiempo. ¿Quién admitiría que la escuela prepara abiertamente para enfrentar situaciones «moralmente ambiguas»? Mientras que argumentar parece, *in abstracto*, una competencia «noble», toda referencia a un desafío realista podría suscitar un verdadero debate ético e ideológico. Se puede realizar el mismo ejercicio con razonar, calcular o imaginar:

- se puede «imaginar» una fiesta insólita o un suplicio original;
- se puede «calcular» para actualizar un presupuesto o para realizar un fraude fiscal;
- se puede «razonar» para salvar una vida o para planear un atraco.

Es comprensible que la escuela no se aventure en el terreno minado de las prácticas sociales y que, en general, se ampare en fórmulas bastante «etéreas»; en el mejor de los casos, sacadas de ciertos ejemplos presentables cuando propone un referente de competencias transversales. Dichos programas dejan sin resolver el problema de la transposición didáctica. Si las competencias se forman a través de la práctica, debe ser necesariamente en situaciones concretas, con contenidos, contextos y desafíos identificados. Cuando el programa no propone ningún contexto, deja a los profesores la responsabilidad, es decir, el poder y el riesgo de determinarlo. Aquellos que desean dar a los profesores la mayor autonomía posible en la

elección de los contenidos y en las gestiones de formación se felicitarán por esto. Sin embargo, plantea dos problemas:

- Los profesores partidarios de la idea de competencias asumirán responsabilidades considerables en la elección de las prácticas sociales de referencia e invertirán en ellas su propia visión de la sociedad, de la cultura y la acción, más que cuando ellos transmitan conocimientos.
- Los profesores que no se interesan en este enfoque, que no desean ni son capaces de hacer este trabajo de transposición a partir de prácticas sociales, no lo considerarán y se ampararán en competencias disciplinarias consagradas, por ejemplo, en lenguaje, el resumen, la explicación de textos, la composición de ideas; en matemáticas, las operaciones aritméticas, la solución de problemas o de ecuaciones, la construcción de figuras, la demostración. Invertirán, además, lo esencial de su energía en la transmisión de conocimientos teóricos y métodos.

¿Existe una respuesta satisfactoria a esta pregunta? Quizá, siempre y cuando los autores de los programas estén lo suficientemente comprometidos para hacer elecciones claras y sean, a la vez, lo suficientemente hábiles para multiplicar los ejemplos de situaciones desprovistas de equívocos, no obstante, sin caer en la trampa de la lista exhaustiva. Esto exigiría una respuesta clara, y, por lo tanto, valiente, al problema de saber qué tipo de seres humanos quiere formar la escuela, orientada a qué prácticas familiares, sexuales, políticas, sindicales, artísticas, deportivas, asociativas, etc. ¡La elección de las competencias transversales para desarrollar depende de esto!

En realidad, los conocimientos podrían plantear los mismos problemas, si se reflexionara correctamente. Esto se evita derivando en cada uno la responsabilidad moral de la utilización de los saberes (ciencia sin conciencia) y enfatizando el carácter general y propedéutico de los saberes enseñados en la escuela básica o en el colegio. Es en los cursos posteriores (por ejemplo, a los futuros médicos, químicos, ingenieros en informática o ingenieros) donde se dan conocimientos que pueden salvar o destruir vidas o bienes. Cuando se trata de competencias, es difícil complicar el asunto de la misma forma, puesto que no existen competencias propedéuticas, cada una da inmediatamente un poder sobre los demás y sobre

el mundo, y la utilización de este poder se inscribe inmediatamente en las relaciones sociales, por lo tanto, si se renuncia al lenguaje estereotipado, se es sospechoso de «**oler a azufre**».

¿Están preparados los sistemas educativos para llamar las cosas por su nombre? Estos más bien van a atenerse a, si adoptan la lengua de las competencias transversales, fórmulas muy generales y asépticas, sin referencia a prácticas o a contextos identificables. Así, los textos serán lo suficientemente planos y neutros para poder ser adoptados por las instancias de decisión que sólo llegan a ponerse de acuerdo respecto a intenciones bastante vagas. Una sociedad democrática busca legítimamente un compromiso aceptable [Perrenoud, 1995a]. Esta búsqueda de consenso no favorece la expresión clara de las finalidades de la escuela. Esta oscurece toda referencia concreta a la vida de las personas, para no subrayar la diversidad de valores y la desigualdad de las condiciones sociales. Quizá, incluso hoy, se podría proponer la formación de los alumnos en la comprensión activa de los desafíos y de los peligros de la ingeniería genética. ¿Quién osaría proponer algo equivalente para la energía nuclear? Los *lobbies*, que sentirían sus intereses amenazados, presionarían en favor de una fórmula más prudente, por ejemplo, «comprender los desafíos, las oportunidades y los peligros del desarrollo tecnológico».

Competencias y disciplinas

Algunos temen que el desarrollo de competencias desde la escuela lleve a renunciar a las disciplinas de enseñanza y a poner todo en términos de competencias transversales y de una formación pluri-, inter- o transdisciplinaria. Nada más falso. El problema es, más bien, saber a cuál concepción de las disciplinas escolares uno adhiere. Hipotéticamente, las competencias movilizan conocimientos de los cuales una gran parte seguirán siendo de orden disciplinario, por tanto tiempo como la organización de los saberes distinga disciplinas, cada una de las cuales se encargará de un nivel o de un componente de la realidad.

Esta postura puede sorprender, puesto que son los partidarios de las competencias «transversales» los que, más a menudo, defienden el enfoque por competencias, mientras que los defensores de los enfoques disciplinarios

se defienden de éste... Precisamente, se deben superar estas divisiones. El énfasis dado aquí y allá (¡efecto de la moda!) a las llamadas competencias «transversales» puede, paradójicamente, dañar el enfoque por competencias, que no niega las disciplinas, aun cuando a veces las combine en la solución de problemas complejos. La transversalidad total es un fantasma, el sueño de un *no man's land* donde la inteligencia se construiría fuera de todo contenido, o más bien, utilizando los contenidos sólo como terrenos de ejercicio más o menos fecundos de competencias «transdisciplinarias». No puedo sino remitir a las reflexiones de Romainville [1994].

A mi entender, el verdadero debate no opone a los partidarios de las disciplinas y a los sostenedores de lo pluri-, inter- o transdisciplinario. Este opone:

- por una parte, a aquellos que piensan que la escuela debe atenerse a transmitir saberes y a desarrollar ciertas capacidades intelectuales muy generales (saber analizar, argumentar, etc.) fuera de toda referencia a situaciones y a prácticas sociales;
- por otra parte, a aquellos que abogan por la creación de competencias de alto nivel, tanto al interior de las disciplinas como en su intersección y, por lo tanto, trabajan la transferencia y la movilización de conocimientos en situaciones complejas, mucho más allá de los ejercicios clásicos de consolidación y aplicación.

La insistencia exclusiva en lo transversal (en el sentido de interdisciplinario o no disciplinario) empobrece de manera considerable el enfoque por competencias. Rechaza entre los adversarios a todos aquellos que estarían listos para recorrer una parte del camino en dirección de las competencias, pero que las ven ancladas en las disciplinas. Una «concesión puramente táctica» no tendría ningún interés. Si las competencias se encuentran, por una parte, articuladas en saberes disciplinarios, es porque las disciplinas organizan en parte tanto el mundo del trabajo como la investigación. La preocupación por el desarrollo de las competencias no tiene que ver con una disolución de las disciplinas en una indefinida «sopa transversal». Lo cual no autoriza a no examinar los cierres y las intersecciones de las disciplinas.

Hoy en día, se sabe que los ingenieros, médicos, administradores e investigadores utilizan muchos otros conocimientos además de aquellos propios de sus disciplinas respectivas. Para ciertas funciones, la disciplina básica tiene menos importancia que la capacidad reflexiva y la facultad de aprender. Todo eso contribuye a reequilibrar una visión del mundo demasiado ligada esquemáticamente a las divisiones disciplinarias. Sería absurdo caer en el exceso inverso, para culpar a las disciplinas de todas las alienaciones, después de haberlas dotado de todas las virtudes. Es verdad que su existencia en la escuela puede tomar la forma del aislamiento, de la ignorancia de los otros o de la negación mutua. En las empresas y las administraciones, las fronteras son menos rígidas y las identidades más móviles. Se puede abogar por cruces, lugares de integración, cooperaciones entre las disciplinas, desde la escuela, no obstante, sin negar la coherencia de cada uno, que ésta debe a una «cierre óptimo». En suma, el «todo transversal» no lleva más lejos que el «todo disciplinario».

Entre «todo disciplinario» y «todo transversal»

Si se asocia cada competencia con una familia de situaciones, la pregunta crucial es de orden empírico: las situaciones más probables ¿requieren prioritariamente recursos de una disciplina? ¿de varias? ¿de todas? ¿de ninguna? Se pueden y se deben prever varios casos.

Existen situaciones en las que el dominio de una situación extrae sus recursos esencialmente de una sola disciplina: escribir un cuento, explicar una revolución, identificar transformaciones geofísicas, disecar un ratón o transcribir una melodía, movilizan conocimientos disciplinarios diferentes, aunque todos requieran de ciertos «saber cómo» metodológicos comunes a varias disciplinas y a esquemas de pensamiento y de comunicación más generales. Las situaciones en la escuela, incluida la evaluación, están construidas, por lo general, para ser «intradisciplinarias», pero sucede lo mismo con las situaciones de trabajo, cuando la tarea profesional coincide con una disciplina, que es el caso de una parte de los trabajos que exigen una formación literaria, de gestión o científica «pura».

Existen situaciones en las que el dominio de una situación extrae los recursos de varias disciplinas identificables. Es el caso de numerosas situaciones

de la vida fuera del colegio, en el trabajo, y fuera de él. En el trabajo, los empleos menos calificados, en general, requieren aspectos de ciertas disciplinas escolares, el lenguaje, las matemáticas, a veces a ciertos elementos de biología, de química o de física. En ciertas profesiones muy calificadas, las situaciones a las que se enfrentan los principiantes los llevan a desarrollar competencias que movilizan los aportes de numerosas disciplinas sin encerrarse en ninguna. Un médico, un arquitecto, un ingeniero, un jefe de empresa, utilizan grandes fragmentos de numerosas disciplinas escolares y universitarias, pero también saberes constituidos, propios de su dominio de acción, ya sea saberes eruditos, profesionales o basados en la experiencia. De hecho, todas las unidades o facultades interdisciplinarias por ejemplo, en **ciencias**, del trabajo, de la educación, de la comunicación o de la salud se construyen en torno a campos de prácticas sociales, que constituyen cruces interdisciplinarios. Por consiguiente, las competencias profesionales desarrolladas se apoyan en diversos conocimientos, disciplinarios, interdisciplinarios y profesionales. En cuanto a las situaciones de la vida cotidiana, éstas mezclan a menudo algunas bases escolares técnicas y conocimientos disciplinarios y otros elementos, que denotan conocimientos comunes, saberes profesionales o saberes basados en la experiencia. Organizar las vacaciones, planificar un cambio de casa, hacer un reclamo, ordenar una **sucesión**, cuidar un jardín, redactar un panfleto: todas estas actividades movilizan un poco de lenguaje y según el caso, de matemáticas, geografía, biología, derecho, economía, pero ninguna se inscribe en una sola esfera disciplinaria.

Existen situaciones en las que el dominio de la situación no pasa por ningún conocimiento disciplinario (salvo la lengua materna, que existe con anterioridad a su enseñanza) y denota sólo saberes basados en la experiencia o en la acción, saberes tradicionales o profesionales, o incluso saberes locales difíciles de clasificar según una malla disciplinaria. ¿Qué disciplinas escolares se requieren cuando se organiza un matrimonio o cuando se adiestra a un perro?

Es claro que no existe ninguna práctica humana de la que una ciencia constituida o emergente no pueda apropiarse, para describirla, pero también para proponerle referentes teóricos o de procedimiento. Sin embargo, se debe indicar que las disciplinas adecuadas no se enseñan en la escuela y sólo constituyen aportes potenciales, en la medida en que todos los

principiantes no las dominan o no conocen su existencia. Es así como la zoología, la etiología, la psicología y la sociología animal ofrecen, sin duda, bases científicas para una acción de adiestramiento. Se puede imaginar que con su incorporación a ciertos programas escolares y, sobre todo, con su divulgación a través de los medios de comunicación, aquellas influirán cada vez más en la conducta de los dueños de animales. Hoy, éstas actúan, por una parte, a partir de los conocimientos adquiridos por la tradición, la experiencia o ciertos saberes profesionales, como los de los adiestradores o de los veterinarios, que éstos adquieren de saberes disciplinarios.

No se conoce bien la movilización de conocimientos disciplinarios en las situaciones de la existencia. Sería saludable multiplicar las encuestas acerca de los conocimientos que las personas utilizan efectivamente en la vida, sus fuentes, sus formas de apropiación. Quizá, un estudio profundizado mostraría que los saberes disciplinarios son menos importantes de lo que piensan los especialistas, pero están presentes, al menos en forma marginal, en numerosas situaciones, aunque no hayan sido aprendidos en la escuela. Cualquiera que se interese en las plantas o los viajes sabrá más de botánica o de geografía que lo que pudiera haber aprendido en la escuela. Sin embargo, se podría postular la hipótesis de que lo que él ha aprendido, en forma paralela o más tardía, en parte se organizó a partir de las nociones básicas y de la matriz disciplinaria activada por la enseñanza básica.

> Lo más honesto sería decir que hoy no sabemos exactamente para qué sirven las disciplinas escolares (más allá de leer, escribir, contar) en la vida cotidiana de las personas que no tienen estudios superiores. La razón es simple: la escolaridad ha sido construida históricamente para preparar para los estudios extensos. La preocupación respecto a su relación con situaciones de la vida profesional y no profesional existe hace poco tiempo. Paradójicamente, estas preguntas se formulan, sobre todo, desde que la escuela obligatoria sólo desemboca marginalmente en el mundo del trabajo. Antes, parecía adecuado entregar, por una parte, una cultura general elemental a aquellos que entraban en la vida profesional o un aprendizaje en empresas, por otra parte, una preparación académica a aquellos que seguían sus estudios en el liceo. El hecho de que ya ni la escuela básica ni tampoco la media (el colegio) constituyen un nivel final de estudios obliga a preguntarse para qué sirven estos ciclos de estudios, sin ignorar, no

obstante, que preparan para una gran variedad de destinos escolares y sociales.

La reflexión acerca de las competencias prohíbe liberar a las disciplinas escolares de la pregunta acerca de su utilidad y le deja el derecho de delegar esta preocupación a los talleres interdisciplinarios o transversales. Cada disciplina tiene la tentación de desentenderse del problema y de cerrarse en la lógica que mejor conoce: modernizar, hacer más densos y complejos los saberes enseñados y aferrarse a algunas competencias disciplinarias consagradas, por ejemplo, el resumen de texto, la lectura de mapas o la solución de ecuaciones. La voluntad de desarrollar competencias combate esos cierres.

La transferencia e integración de los conocimientos

Aún hoy, en especial en la enseñanza media, se puede querer otorgar estos conocimientos disciplinarios sin preocuparse de su integración en competencias o de su inversión en prácticas sociales. Esta «indiferencia» puede fundarse:

- ya sea, en la impresión que esta integración tendrá de sí misma, una vez que el sujeto enfrente situaciones complejas;
- ya sea, en el rechazo de asumir esta integración, cuya preocupación es entregada a otros formadores, a un marco formado por otros principiantes con más experiencia o a la «vida».

Esas dos razones indican refutaciones distintas. La primera es desmentida por los hechos: muchos alumnos no tienen ni los recursos personales, ni las ayudas externas necesarias para utilizar plenamente sus conocimientos, cuando esta movilización no ha sido objeto de ninguna capacitación. Además, se sabe que la transferencia de conocimientos o su integración en competencias no es evidente, aunque pasen por un trabajo, por lo tanto por una responsabilidad pedagógica y didáctica sin la cual nada sucederá, salvo por los alumnos que tienen grandes medios [Mendelsohn, 1996; Perrenoud, 1997a]. Esto lleva a Tardif y a Meirieu [1996] a sostener que la falta de apoyo o, de manera más general, el ejercicio de la transferencia forman

parte del trabajo regular de la escuela, especialmente para todos los alumnos que, no siendo «herederos», no cuentan con el apoyo de su familia en cuanto a recursos o el apoyo que la escuela no puede o no quiere entregarles.

¿Es más sabio, sin negar su importancia, confiar el trabajo sobre la transferencia, la integración y la movilización de conocimientos a otros formadores, que intervienen en forma posterior? Sin duda esta esperanza se funda parcialmente en los dominios abarcados por la formación profesional. Además, ¿en quién podría confiar la escuela o la universidad con seguridad, en la familia, la ciudad o el mundo laboral, para asumir la capacitación de que ellas no se han podido encargar? Sería muy simple imaginar que aquello que uno no se hace en su disciplina a un nivel se realizará en el nivel siguiente: en la actual división vertical del trabajo pedagógico, cada uno agrega un piso al edificio de los conocimientos, nadie se siente más responsable que los demás de su movilización, salvo, una vez más, en las formaciones profesionales, en donde las prácticas, los juegos de simulación, los trabajos prácticos y las experiencias clínicas son dispositivos claramente orientados en dirección del desarrollo de competencias.

> A mi parecer, la escolaridad general, al igual que las formaciones profesionales, puede y debe contribuir a construir competencias verdaderas. No es sólo una cuestión de motivación o de sentido, es una cuestión didáctica central: aprender a explicar un texto «para aprender» no es aprender, salvo para fines escolares, porque existen tantas maneras de explicar o interpretar un texto como perspectivas pragmáticas. Si este aprendizaje no se asocia a una o varias prácticas sociales, susceptibles de tener sentido para los alumnos, éste será rápidamente olvidado, considerado como uno de los obstáculos por franquear para obtener un diploma, no como una competencia que debe ser manejada para dominar las situaciones de la vida.

Además, es necesario que el esfuerzo de explicitación de la utilización de los saberes y de las competencias tenga eco en la inteligencia del alumno. Tanto la movilización como la transferencia supone una intención [Rey, 1996]. La escuela se conforma demasiado a menudo con suponerla previamente y limitarla a la voluntad de adquirir «buenas bases» que, más tarde, serán un fundamento para las competencias más significativas.

Consecuencias para los programas

En la formación general, podría existir la tentación de trabajar en forma separada capacidades descontextualizadas, definidas a un nivel de abstracción: saber comunicar, razonar, argumentar, negociar, organizar, aprender, buscar informaciones, dirigir una observación, crear una estrategia, tomar o justificar una decisión.

Todas estas expresiones tienen un sentido lo suficientemente vago como para abrir la vía a múltiples interpretaciones, lo que evita debates ideológicos sin salida, pero no contribuye a dar fuerza y consistencia a los programas. Además, tales fórmulas se alejan débilmente de los objetivos tradicionales de la enseñanza. Estas pueden ser comprendidas como variables, arregladas según la tendencia actual, discursos comunes acerca de la misión de la escuela en la formación de la inteligencia. Los especialistas de los programas y de la evaluación estandarizada pueden presentar sus capacidades generales como competencias, jugando con las ambigüedades del concepto, o retraerse y considerarlas como elementos o ingredientes generales de competencias múltiples.

La escuela pretendería, al menos, por no formar competencias, además de otorgar conocimientos, hacer trabajar las capacidades descontextualizadas (sin referencia a situaciones específicas) pero «contextualizables» como, saber explicar, saber formularse preguntas o saber razonar. Por no poder crear situaciones complejas, en la capacitación se enfatizaría el ejercicio de las capacidades aisladas, del orden de los métodos o habilidades generales de pensamiento y de expresión. Por lo demás, la enseñanza de los conocimientos seguirá siendo la mejor vía.

Es la inclinación más pronunciada, en el estado de las representaciones y de las relaciones forzadas. Se puede temer que sea una inclinación no apropiada, que debilite drásticamente el enfoque por competencias. Si se espera «desarrollar competencias» limitándose a estimular las capacidades de razonamiento, de argumentación, de observación, de imaginación, los que apoyan las disciplinas pretenderán ócon toda razónó que ellos ya lo hacen, que es ese el sentido de los ejercicios escolares «inteligentes» que se proponen de ahora en adelante. Entonces se admitirá el lenguaje de las competencias porque no cambia nada en la práctica.

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES	CONTENIDOS-NOCIONES	COMPETENCIAS
	El ser humano es capaz de reproducirse en la pubertad.	Asociar las transformaciones físicas, fisiológicas y de comportamiento de la pubertad con la adquisición de la facultad de transmitir la vida.
Identificación de las transformaciones morfológicas y fisiológicas que aparecen en la pubertad. Comparación, a partir de textos, de videogramas, de los rasgos del comportamiento del adolescente con los de la infancia.	Durante la pubertad, las características sexuales secundarias aparecen, los órganos genitales del niño y de la niña comienzan a funcionar, la personalidad se modifica.	
	A partir de la pubertad, la producción de gametos es contínua en el hombre, cíclica en la mujer hasta la menopausia.	Asociar los órganos genitales del hombre y de la mujer con sus roles respectivos verbalmente o mediante un esquema.
Disección de un pequeño mamífero para estudiar el aparato reproductor.	Los testículos producen espermatozoides, los ovarios producen óvulos.	Comparar las células reproductoras del hombre y la mujer, su ritmo de producción y los órganos que los producen.
Identificación de los órganos del aparato reproductor en un animal disecado o en una figura que representa los órganos del aparato reproductor.	En cada ciclo, (de 28 días promedio), el ovario expulsa un óvulo y la pared interna del útero se vuelve más espesa.	
Elaboración de un esquema funcional de los aparatos reproductores del hombre y de la mujer. Observación de los gametos en el microscopio.	Si el óvulo no es fecundado, la capa interna de la pared uterina es eliminada, éste es el origen de las reglas.	

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES	CONTENIDOS-NOCIONES	COMPETENCIAS
Asociación del período del ciclo con el grosor de la capa interna de la pared del útero.	El embrión humano proviene de una célula-huevo, que es el resultado de una fecundación interna que viene después de una relación sexual.	
Observación de una fecundación a partir de un videograma. Clasificación de los documentos relativos a la fecundación por orden cronológico.	Los órganos de los aparatos reproductores, por sus funciones, permiten la realización de la relación sexual, la producción de gametos y su encuentro. El embrión se implanta y luego se desarrolla en el útero; la especie humana es vivípara.	Calcular el posible período de fecundación de una mujer a partir de la llegada de las reglas Explicar las relaciones anatómicas y funcionales entre el feto y el organismo materno.
Localización de la anidación del embrión.	Los intercambios entre el feto y el cuerpo materno son realizados a través de la placenta, gracias al cordón umbilical. Al cabo de 9 meses, el niño es expulsado a través de contracciones uterinas durante el parto.	

¿Es un problema del programa? ¿Los programas escritos en términos de competencias pueden transformar la enseñanza? Se tiene el derecho a dudar. En particular cuando éstos se presentan como una pálida imitación de los programas nocionales: allí donde había una lista de conocimientos para enseñar, se descubrirá una lista de «capacidades generales» o de elementos de competencias para trabajar.

Los nuevos programas de colegio en Francia proponen, en ciertas disciplinas (por ejemplo, ciencias de la vida y de la tierra, física, tecnología) tres columnas, que tienen su correspondiente ejemplo de actividades (primera columna) y las competencias (tercera columna). Todo va a realizarse de acuerdo a la lectura de estos cuadros, por lo tanto, en relación con el saber del profesor. Tomemos un ejemplo en los nuevos programas de 5º y 4º del colegio. Para el tema «La transmisión de la vida en el hombre» [Dirección de Liceos y Colegios, 1997, p.59] el documento aconseja una duración de 8 horas para recorrer el programa que figura en el cuadro que se presenta en las páginas.

Primero se notará que las competencias evocadas están desencarnadas a tal punto que parecen saberes puros y simples. No se hace ninguna alusión a situaciones de la vida real. Por ejemplo, «¿Cuándo puedo tener un hijo?», se preguntará una adolescente, que debe elegir una forma de contracepción y de protección si ella piensa tener relaciones sexuales. En cuanto a saber «Asociar los órganos genitales del hombre y de la mujer a sus roles respectivos mediante un esquema o en forma oral «: ¿esta competencia va más allá de un ejercicio de verificación de conocimientos biológicos? ¿Para qué sirve fuera del colegio? Es verdad que referirse a una competencia más elemental, como «Asociar los órganos genitales del hombre y de la mujer» sería desafiar la virtud de los alumnos y poner a los profesores de biología en una situación vergonzosa.

Incluso cuando ningún tabú obstaculiza la formulación de competencias, se observa una tendencia a formularlos a menudo, pura y simplemente como el empleo de un conocimiento declarativo o de un conocimiento por procedimiento que sería derivado de él, por ejemplo «Asociar la transformación de los alimentos en su pasaje a la sangre y en su transportación hasta los órganos» [ibíd.,p.57].

En física, en la columna «Competencias», se encuentran más explícitamente simples conocimientos. Por ejemplo, a propósito del ojo:

- Conocer los detectores de la luz que son útiles en la vida normal.
- Saber que ciertos fenómenos a menudo calificados como ilusiones ópticas no se deben al trayecto de la luz, sino a las funciones de la retina y del cerebro.

Sólo en el ámbito de la tecnología ó ¿a quién puede asombrar este hecho? ó se pueden encontrar numerosos conocimientos especializados que no son la pura y simple aplicación de un conocimiento teórico, por ejemplo, «Emitir un mensaje utilizando el correo electrónico». Aún queda una brecha que zanjar de aquí a definir una verdadera competencia. Se podría proponer «saber elegir y utilizar correctamente el medio que sea, a la vez el más rápido y el más confiable para transmitir una información confidencial». Eso exige mucho más que la utilización del correo electrónico, puesto que se deben evaluar los riesgos, por lo tanto, representarse redes y comparar los inconvenientes y las ventajas de diversos procedimientos (teléfono, fax, correo, mensajero, conexión Internet) en una situación precisa. La elección dependerá de si se quiere transmitir un número de tarjeta de crédito a un proveedor, un documento médico a un colegio o una exclusividad a una agencia de prensa, en un equilibrio entre los riesgos y los beneficios. Esta elección movilizará conocimientos amplios, tanto psicosociológicos como tecnológicos, acerca del funcionamiento efectivo de los diversos procedimientos.

El lenguaje de las competencias invade los programas, pero a menudo sólo es aún un traje nuevo con el que se visten ya sean las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sea los saberes eruditos enseñados desde siempre. En suma, no basta agregar a cualquier conocimiento una referencia *cualquiera a una acción (traducir en forma gráfica, observar, verificar* que...) para designar una competencia.

Extracto de los programas del ciclo central 5to y 4to (Dirección de Liceos y Colegios, 1997,p.59).

La idea de «bases de competencias»

Una base de competencias es un documento que enumera, de manera organizada, las competencias a las que se debe dirigir una formación. Para la escuela obligatoria, éste tiende a garantizar a cada uno un «capital mínimo», un «Stock Mínimo Incompresible de Competencias» (SMIC), sin el cual la inserción social sería problemática. Una base de competencias no es un programa clásico, no dice lo que se necesita enseñar, sino lo que los alumnos deben dominar y lo dice en la lengua de las competencias. Esta intención no la resguarda de las desviaciones evocadas antes a propósito del colegio.

La idea de una base no evoca imágenes precisas en la mente de aquellos que jamás han consultado un documento de este tipo. Tratemos entonces de dar un ejemplo a partir de un caso concreto. En Bélgica, el Ministerio de Educación publicó, en 1994, un volumen de cerca de 160 páginas A4 titulado «Bases de competencias en la enseñanza básica y en el primer grado de la enseñanza media». No es un documento obligatorio, sino una herramienta de trabajo, aún experimental. Está dirigido a una mejor continuidad del aprendizaje en la enseñanza básica (materna y primaria) y su articulación al comienzo de la educación media. El prefacio del ministro indica que, sin embargo, «en una fase posterior, estas bases de competencias serán la referencia única que fije el nivel de los estudios». En ese momento serán obligatorios. La introducción de bases de competencias se justifica explícitamente a través de la preocupación de homogeneizar los niveles de exigencia, sin nivelar por debajo: «Como garantes de la democratización de la escuela, guías del aprendizaje y protección de la evaluación, las bases de competencias marcan el difícil camino que debe conducir, más allá de la igualdad del acceso a la escuela, a la igualdad de los resultados de la acción educativa y de las exigencias a las que se orientan todos los niños» [1994, p.15]. El documento distingue las competencias transversales y las competencias disciplinarias.

Las competencias transversales están «íntimamente ligadas a las competencias disciplinarias puesto que ellas se encuentran en la intersección de diferentes disciplinas. Estas constituyen no sólo los pasos fundamentales del pensamiento, transferibles de una materia a la otra, sino que también engloban por igual a todas las interacciones sociales, cognitivas,

afectivas, culturales y psicomotrices entre el aprendiz y la realidad que lo rodea» [ibíd.,p.11]. Entre las competencias disciplinarias, el documento distingue competencias globales, llamadas de integración, «que agrupan y organizan un conjunto de saberes, saber cómo y saber qué en sus dimensiones transversales y disciplinarias» [ibíd.,p.19] y competencias específicas, «para desarrollar en situaciones de aprendizaje para alcanzar, con el tiempo, un dominio mayor de las competencias de integración» [ibíd.,p.20]. «Intercambiar, contestar por carta para informar, comunicar» es una competencia de integración en lengua materna, que moviliza varias competencias específicas:

- elegir las informaciones adecuadas;
- organizar la carta de acuerdo a la estructura general conveniente (fecha, encabezado, fórmula de saludo);
- asegurar la coherencia entre las oraciones (tiempos verbales, conectores, indicadores espacio-temporales);
- utilizar el vocabulario apropiado según el contenido;
- construir oraciones correctas;
- respetar las convenciones ortográficas;
- ordenar el texto satisfactoriamente en la página...

El documento desarrolla a continuación, en 25 páginas, las competencias de integración y las competencias científicas propuestas en francés, luego, en 35 páginas, el equivalente para las matemáticas. Para estas dos disciplinas que dominan la enseñanza básica, se encuentran, frente a cada competencia, indicadores de dominio que se espera alcanzar al final del ciclo, a 8 y 12 años.

A continuación se ilustra un ejemplo de un extracto de una competencia matemática [ibíd.,p.85]:

PERCIBIR EN LOS OBJETOS FAMILIARES CUERPOS GEOMETRICOS	INDICADORES A LOS 8 AÑOS	INDICADORES A LOS 12 AÑOS
DISTINGUIR SOLIDOS, SUPERFICIES, LINEAS Y PUNTOS	**En construcción**	Identificar en un ambiente aquello que corresponde a sólidos, a superficies, a líneas y a puntos
RECONOCER CIERTOS SOLIDOS Y NOMBRARLOS	reconocer en un conjunto de objetos familiares aquellos que tienen forma de cubo	reconocer en un conjunto de objetos familiares aquellos que tienen forma de cubo, de paralelepípedo rectángulo, de cilindro, de pirámide, de cono
RECONOCER CIERTAS SUPERFICIES Y NOMBRARLAS	reconocer en las superficies fronteras de los objetos conocidos la forma del rectángulo, del cuadrado, del triángulo (sin discriminar a los triángulos particulares) del disco.	reconocer en las caras de los objetos familiares la forma del rectángulo, del cuadrado, del rombo, del trapecio, del triángulo y del hexágono.
RECONOCER RELACIONES DE PARALELISMO Y DE PERPENDICULARIDAD	**En construcción**	Reconocer las caras o lados paralelos o perpendiculares

En la parte reservada a la enseñanza media, se agregan capítulos más cortos, relativos a las ciencias, las lenguas modernas y al trío «historia-geografía-estudio del medio».

Aquí se encuentran nociones conocidas, porque estas competencias suponen conocimientos y, en especial, la creación de conceptos y de lenguaje correspondientes. También se notará la estrecha imbricación entre una concepción de las competencias y la organización lógica de una base. Cualquiera que quiera crear una base puede inspirarse en dicho documento, pero antes debería asegurarse de adoptar la misma definición de competencias transversales y disciplinarias.

En un documento del ministerio belga, publicado en 1996, se ve surgir una representación más gráfica, inspirada en los trabajos de Edith Wegmüller y Linda Allal, en Ginebra, orientados hacia la evaluación de las

competencias. Es así como una competencia principal remite a competencias satélites

La principal dificultad teórica, cuando se redacta una base, es administrar el acoplamiento de cajas chinas.

¿Una base de competencias reemplaza el programa? En la concepción belga, las bases no substituyen ni a los programas ni a los documentos pedagógicos. Pero entonces, ¿en qué se transforman los programas? ¿En una simple lista de conocimientos, de recursos indispensables para movilizar? En este caso se formula el problema de su organización lógica y cronológica. ¿Es necesario enseñar el saber por el saber, a nivel de programas nocionales, o es necesario organizarlos alrededor de competencias que los movilicen y justifiquen la asimilación en ese momento?

Uno se encuentra atrapado entre dos lógicas. Una llevaría a atenerse a competencias amplias, sugiriendo, a título indicativo, el inventario de recursos que éstas movilizan, competencias más específicas, saber cómo, métodos o conocimientos disciplinarios. No existiría entonces programa, con el riesgo de que los saberes trabajados difieran fuertemente de una clase a la otra, tanto bajo el imperio de la diversidad de las situaciones de aprendizaje como de las concepciones de prácticas de referencia y de competencias. En efecto, no existe consenso respecto a los recursos que moviliza una

competencia, incluso tan neutra como «saber utilizar el diccionario». Según su visión de las operaciones en juego y la importancia que ellos den a los diversos recursos requeridos, los profesores no trabajarán exactamente los mismos conocimientos. Para algunos, la utilización del diccionario supondría la exploración previa de campos semánticos estructurados, partiendo del principio de que es necesario conocer aproximadamente el sentido de muchas palabras para utilizar el diccionario; otros insistirían en el conocimiento del diccionario como herramienta de trabajo con su historia, sus códigos y sus convenciones, las elecciones que sirven de base a la organización y la redacción de las rúbricas, los modos más racionales y adecuados de consulta, por ejemplo, en la lectura o redacción de un texto.

La otra lógica sería no dejar nada al azar, proponiendo un edificio monstruoso, un laberinto en el que sólo se encontrarían los autores de las bases de competencias, puesto que las informaciones serían demasiado pletóricas, los caminos tortuosos y los acoplamientos interminables.

Como siempre, la escuela se encontrará entre dos tentaciones: por una parte confiar en los profesores, arriesgándose a aumentar las desigualdades; por otra, controlar todo, arriesgándose a favorecer una transposición didáctica burocrática: «Trabajo tal competencia movilizando tales conocimientos, como se indica en la página 563 del volumen XVI de las bases de competencias...»

> Mientras los programas nocionales no digan nada acerca de la transposición didáctica interna (del programa con contenidos efectivos de la enseñanza y del trabajo escolar), ni de los métodos de enseñanza-aprendizaje o de evaluación, remitiendo a los profesores a sus creencias personales, a su formación y a los métodos y manuales escolares, el enfoque por competencia no puede asumir tal dicotomía entre el programa y las gestiones y herramientas de formación. Esto podría limitar la autonomía de los profesores exigiéndoles un nivel profesional y una responsabilidad mayores.
>
> En las formaciones profesionales, los planes de formación insisten tanto en los dispositivos y las gestiones, como en las competencias a las que se dirigen, puesto que esto forma un todo. ¿Cómo encontrar tal unidad en la enseñanza básica sin volver a un nuevo intento de normalización de las prácticas pedagógicas? No veo solución simple

a este dilema. Me parece que la única vía es no disociar la redacción de nuevos programas de una reflexión acerca de las prácticas de enseñanza, el trabajo escolar, los dispositivos de enseñanza-aprendizaje.

Volveré a hablar de este tema a propósito de las estrategias de cambio. Por el momento, mi conclusión es la siguiente: el sistema educativo sólo podrá formar competencias desde la escuela y el colegio, si la mayoría de los profesores adhiere libremente a esta concepción de su tarea. Más que nunca, los programas sólo pueden formar y acompañar la evolución de la inteligencia.

3. Consecuencias para el trabajo de profesor

Formar competencias reales durante la etapa escolar general supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de «hacer clases» y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales.

Se puede considerar, con Meirieu [1990 b], que nos encaminamos hacia una nueva profesión, en que el desafío es hacer aprender más que enseñar. El enfoque por competencias añade a las exigencias de la centralización en el alumno la pedagogía diferenciada y los métodos activos, ya que éste también invita firmemente a los profesores a:

- considerar los saberes como recursos para movilizar;
- trabajar regularmente a través de problemas;
- crear o utilizar otros medios de enseñanza;
- negociar y conducir proyectos con los alumnos;
- adoptar una planificación flexible e indicativa, improvisar;
- establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico;
- practicar una evaluación formadora, en situaciones de trabajo;
- dirigirse hacia una menor separación disciplinaria.

Examinemos más de cerca las implicaciones de cada uno de estos componentes, analizados aquí según las condiciones de creación de competencias verdaderas desde la escuela.

Tratar los saberes como recursos para movilizar

Un «simple erudito», incapaz de movilizar sus conocimientos de manera apropiada será, frente a una situación compleja, que exige una acción rápida, casi tan inútil como un ignorante. Un enfoque por competencias precisa el lugar que ocupan los saberes eruditos o no en la acción: estos constituyen recursos a menudo determinantes para identificar y resolver problemas, preparar y tomar decisiones. Sólo son válidos si están disponibles en el momento adecuado y logran «entrar en fase» con la situación. No se trata de exponer sabiamente, con toda tranquilidad, todo lo que se habría podido hacer, reflexionando calmadamente, recordando de manera metódica los conocimientos olvidados y consultando gruesos libros, sino de decidir en las condiciones efectivas de la acción, con informaciones incompletas, a veces urgentemente o bajo estrés, teniendo en cuenta compañeros poco cooperativos, condiciones poco favorables e incertidumbres de todo tipo.

Cuando los profesores enseñan, actúan de esa manera. ¿Lo saben? En la práctica, ¿no dan acaso la preferencia a una acción reflexiva, dictada por el conocimiento y la razón? Cuando se analiza lo no-dicho, la improvisación, los trabajos (manualidades), el malabarismo en su acción [Perrenoud, 1994, 1996 c], algunos se reconocen, otros se resisten fuertemente y encuentran que esta representación es desvalorizadora: «¿Miedo yo? ¡Jamás! Siempre sé lo que hago, preparo mis cursos, sigo mi plan, no me dejo desorientar o sobrepasar, contengo las peticiones de los alumnos, domino las situaciones, avanzo como estaba previsto en mi programa, sin precipitación ni pánico, evalúo serenamente, capítulo por capítulo.»

La comedia del dominio impide a los profesores saber lo que realmente hacen y construir una imagen realista de sus propias competencias profesionales. Esto los priva de las claves para representarse la naturaleza, la génesis y el empleo de competencias en los alumnos. Si los profesores estiman que actúan, en clases, esencialmente gracias a sus saberes y a la razón, ¿cómo adherirían a la idea de que desarrollar competencias no equivale pura y simplemente a asimilar saberes?

Así mismo, cuando los profesores aceptan la idea de competencia, algunos pueden sentirse, primero, responsables de dar conocimientos básicos

a sus alumnos, considerando que deben adquirirlos antes de movilizarlos en una situación según una progresión metódica y organizada en el «texto del saber». ¿No es ésta la única vía de acceso a saberes coherentes y completos? Los profesores acostumbrados a un enfoque disciplinario no creen, en efecto, poder «transmitir su materia a través de un problema», mientras que toda la tradición pedagógica los lleva a dar autonomía a la exposición de los saberes y a concebir las situaciones de empleo como simples ejercicios de comprensión o de memorización de saberes previamente enseñados en un orden «lógico».

La formación de competencias exige una pequeña «revolución cultural» para pasar de una lógica de la enseñanza a una lógica de la capacitación (*coaching*) basada en un postulado bastante simple: las competencias se crean frente a situaciones que son complejas desde el principio. Es así como las facultades de medicina al optar por el aprendizaje por problemas prácticamente han renunciado a los cursos ex cátedra. A partir del primer año, los alumnos se enfrentan a verdaderos problemas clínicos, que los obligan a buscar las informaciones y los saberes, por lo tanto, a identificar los recursos que les faltan y a adquirirlos para volver a tratar la situación mejor armados. La tarea de los profesores no es, entonces, improvisar cursos. Esta tiene por objeto la regulación del proceso y, en los niveles superiores, la creación de problemas de complejidad creciente. Ahí se encuentra la mayor inversión: se ve que éste remite a otra epistemología y a otra representación de la creación de saberes en la inteligencia humana. Hoy, a pesar de más de un siglo de movimientos de escuela nueva y de pedagogías activas, a pesar de varias décadas de enfoques constructivistas, interaccionistas y sistémicos en ciencias de la educación, los modelos de transmisión y asociación conservan su legitimidad y, a menudo, ocupan un lugar importante.

> Hay que entender que no se trata de renunciar a toda enseñanza «organizada». Se puede imaginar muy bien la coexistencia armoniosa de dos lógicas, siempre y cuando no se olvide que la lógica de la enseñanza es, por naturaleza, imperialista, que ésta nunca tiene tiempo suficiente para exponer «el mínimo de lo que es necesario saber antes de actuar.» Esto lleva a los cursos clásicos de medicina a concentrar tres años de teoría (física, química, biología, anatomía, fisiología, farmacología, etc.) antes del comienzo de la primera experiencia clínica. Con el fin de que se mantenga un equilibrio improbable, es

prudente inscribirlo en el dispositivo y, de alguna manera, imponerlo a cada profesor para ayudarlo a luchar contra la tentación de volver a la pedagogía de la ilustración de la teoría mediante algunos casos concretos al final del recorrido, o a una pedagogía de la sensibilización inicial mediante alguna demostración atractiva antes de la clase magistral. Trabajar en el desarrollo de competencias no se limita a hacerlas envidiables proponiendo una imagen convincente de su posible utilización, ni a enseñar la teoría dejando vislumbrar su puesta en práctica. Se trata de «aprender a hacer lo que no se sabe hacer, haciéndolo», según la bella fórmula de Philippe Meirieu [1996].

Esto supone importantes cambios de identidad de parte del profesor. Recordaré cuatro:

1. No considerar una relación pragmática con el saber como una relación menor: la universidad finge aún creer que la mayor parte de sus estudiantes se dedican a la investigación, por lo tanto, a una profesión en que la producción y la organización metódica de los saberes los llevan a su uso inmediato. De improviso, a partir de la investigación aplicada, el saber universitario parece estar amenazado por una degradación irreparable cuando se ve sometido a las contingencias de la acción humana. Los profesionales universitarios deben consentir en realizar un importante trabajo (del que la formación de los profesores no se encarga) para recorrer el camino inverso, reconstruir una relación con el saber menos encerrada en una jerarquía que va del saber erudito desencarnado a los saberes sin nombre salidos de la experiencia, comprender que los saberes siempre se anclan, en última instancia, en la acción.

2. Aceptar el desorden, lo incompleto, la aproximación de los saberes movilizados, como características inherentes a la lógica de la acción. A propósito de cualquier situación concreta, un erudito podrá deshacer, poco a poco, toda la «madeja teórica». Cuando un profesor responde a una pregunta siente la tentación de anticiparse y responder todas las preguntas que aún no se le han formulado, lo que transforma a una respuesta en un curso. Trabajar en la creación de competencias es aceptar aportar el mínimo requerido, sabiendo que el resto vendrá otra vez, en otra ocasión, de manera ciertamente deshilvanada, pero en función de una necesidad real.

3. Despedirse del dominio de la organización de los conocimientos en la inteligencia de alumno. Cada profesor ha dedicado tiempo y esfuerzos para dominar lo que enseña. Más allá de sus contenidos, los saberes han encontrado, en su inteligencia, una organización que poco a poco le parece «evidente» y que sirve de base a la estructura de su clase magistral. El espera de sus alumnos o estudiantes no sólo el dominio de los componentes, sino la restitución de esta estructura. Mas, en un trabajo centrado en las competencias, el problema es el que organiza los conocimientos y no el discurso. Así, se ignora una parte de la ciencia del magíster. Sólo le queda reconstruir otras satisfacciones profesionales, las del capacitador, cuya pericia no consiste en exponer saberes de manera discursiva, sino en sugerir y hacer trabajar los vínculos entre los saberes y las situaciones concretas.

A este duelo «epistemológico» se añade otro, no menos difícil de aceptar, para quien ha elegido la profesión de docente que sueña ocupar el primer plano. Un capacitador al principio se queda «detrás del telón». Si bien puede, de vez en cuando, «poner manos a la obra», no sustituiría constantemente al alumno, so pena de impedir que éste aprenda. Por consiguiente, debe renunciar tanto a la dicha de la demostración deslumbrante como a la palabra ex cátedra, en que nadie le impide desenvolverse de manera soberana, tomar su tiempo con tranquilidad fuera de toda contradicción y de todo diálogo. He analizado en otra parte, los duelos exigidos por las pedagogías diferenciadas [Pregonad, 1996 b]. El enfoque por competencias exige las mismas renuncias, que nadie hará si no encuentra, en otra función, satisfacciones profesionales al menos equivalentes.

4. Tener una práctica personal de la utilización de los saberes en la acción. Un profesor de ciencias que no participa en ninguna gestión de investigación o de aplicación tecnológica de sus saberes, que no realiza pequeños trabajos ¿tiene alguna oportunidad de representarse de manera realista el funcionamiento de los saberes en la acción? Un profesor de castellano que no tiene ninguna correspondencia, no escribe y no publica nada, no participa en ningún debate, no interviene en ninguna parte fuera de su clase, ¿tiene una imagen realista de lo que «hablar quiere decir» [Bourdieu, 1982] o de lo que escribir significa? La clase es, por cierto, un mercado lingüístico en el que el profesor desea ser amo y señor. Si él jamás se enfrenta a otros mercados lingüísticos ¿qué puede saber de la palabra o la escritura como herramientas en las relaciones sociales? Una

pedagogía de competencias exige una transposición didáctica a partir tanto de prácticas sociales como de saberes eruditos descontextualizados. [Martinand, 1986]. Las prácticas sociales no carecen de saberes, ya sean eruditos o comunes. Estos tienen un papel definido, del que sólo se puede tener una idea precisa mediante una experiencia personal, la del experto cuyos conocimientos son herramientas para la acción. ¿Puede uno imaginar a un entrenador de deportes o a un maestro de danza o de música que no hubieran sido o no fueran practicantes de nivel aceptable? Para enseñar saberes, basta ser un poco sabio, para formar competencias, más valdría que una parte de los formadores las poseyeran...

Trabajar regularmente por problemas

Una persona que capacita no dicta muchos cursos. El coloca al alumno en las situaciones que lo obligan a alcanzar un objetivo, resolver problemas, tomar decisiones. En el campo de la educación escolar, practicar una y otra vez no basta. Lo mismo sucede con las artes, los deportes o trabajos en que el ejercicio continuo es indispensable, es necesario enfrentarse a dificultades específicas, bien dosificadas para aprender a superarlas. Es la razón por la que un futbolista o un tenista no se entrena sólo jugando partidos. En el campo del aprendizaje general, sólo se estimulará a un estudiante a crear competencias de alto nivel haciendo que se enfrente regular e intensamente a problemas relativamente numerosos, complejos y realistas, que movilicen diversos tipos de recursos cognitivos.

La noción de problema puede llevar a confusiones. El aprendizaje por problemas, desarrollado en ciertas formaciones profesionales, especialmente en ciertas facultades de medicina, supone «simplemente» que los estudiantes son colocados frecuentemente en situaciones de identificación y solución de problemas, estos últimos creados por los profesores para favorecer un avance en la asimilación de los conocimientos y la creación de competencias [Tardif, 1996].

El trabajo basado en problemas abiertos, desarrollado en didáctica de las matemáticas [Arsac, Germain y Mante, 1988], insiste en problemas de enunciados cortos, que no inducen ni el método, ni la solución. Esta última no se obtiene a través de la aplicación inmediata de un buen algoritmo

o la utilización irreflexiva de los últimos procedimientos enseñados. Los alumnos deben buscarla, crearla, lo que evidentemente supone que la tarea propuesta se encuentra en su zona de desarrollo próximo y puede apoyarse en cierta familiaridad con el campo conceptual abordado.

El trabajo a través de situaciones-problemas es aún más diferente. Este enfoque, desarrollado en especial por Philippe Meirieu [1989] es ahora sustituido por numerosos didácticos [Astolfi, 1996, 1997; Develay, 1992, 1995; De Vecchi y Carmona-Magnaldi, 1996; Etienne y Lerouge, 1997], en las disciplinas más diversas, desde las matemáticas a la educación física. ¿Por qué no hablar simplemente de problemas? Para insistir en el hecho de que, para ser «realista», un problema debe estar en cierta medida «enquistado» en una situación que le da sentido. Durante generaciones, la escuela ha propuesto problemas artificiales y descontextualizados: las famosas historias de trenes o de grifos. El problema escolar «para resolver», en el ejercicio tradicional de la profesión del alumno [Perrenoud, 1996 a], es una tarea que cae del cielo, un tipo de ejercicio. La noción de situación hace recordar, además, la «revolución copernicana» operada por las pedagogías constructivistas y las didácticas de disciplinas: el trabajo de profesor ya no consiste, si se sigue a estas corrientes de pensamiento, en enseñar, sino en hacer aprender, por lo tanto, en crear situaciones favorables, que aumenten la probabilidad del aprendizaje al que se dirige la enseñanza.

Sin duda es razonable:

- en primer lugar, recurrir a diversos tipos de situaciones-problemas, unas construidas para fines bien precisos, otras que surjan de manera menos planificada, por ejemplo a favor de un proyecto; en los dos casos es importante que el profesor sepa exactamente adónde quiere llegar, que quiere trabajar, a qué obstáculos cognitivos quiere enfrentar a todos o a parte de sus alumnos;
- en segundo lugar, trabajar los recursos, por una parte, en situación, en la realidad, cuando éstos faltan; por otra, de manera separada, de la misma forma en que un atleta entrena diversos movimientos aislados antes de integrarlos en una conducta global.

Una situación-problema no es una situación didáctica cualquiera, puesto que ésta debe colocar al alumno frente a una serie de decisiones que deberá tomar para alcanzar un objetivo que él mismo ha elegido o

que se le ha propuesto, e incluso asignado. Que algo sea pragmático no significa que sea utilitarista: se puede tomar como un proyecto tanto comprender el origen de la vida como lanzar un cohete, inventar un guión o una máquina para coser. Entre las diez características de una situación problema [Astolfi, 1993 o Astolfi et al., 1997, p. 144-145], retendré que ella:

- *«se encuentra organizada en torno a la* superación de un obstáculo *por parte de la clase, obstáculo previamente* bien identificado» ;
- *«debe ofrecer una* resistencia suficiente, *llevando al alumno a invertir en ella tanto sus conocimientos anteriores disponibles como sus* representaciones, *de manera que ésta conduzca a su nuevo cuestionamiento y a la elaboración de nuevas ideas».*
- *«Lo importante es el obstáculo»*, dice Astolfi [1992, p.132]. R. Etienne y A. Lerouge distinguen la noción de obstáculo de la de dificultad:

«Por ejemplo, cuando se quiere que los alumnos aprehendan el hecho de que la Tierra gira en torno al Sol, uno se encuentra con la convicción empírica inversa, fuertemente estructurada por la percepción cotidiana del fenómeno: ellos están persuadidos de que es el Sol el que gira alrededor de la Tierra. Esta convicción bloquea temporalmente su acceso al conocimiento científico y necesita ser fuertemente desestabilizado para adaptarse a la condición inversa. En este caso, se trata de un obstáculo y no de una dificultad [...] Obstáculo: convicción errónea, firmemente estructurada, que tiene un estatus de verdad en la inteligencia del alumno y que bloquea el aprendizaje. Un obstáculo se diferencia de una «dificultad» en cuanto una dificultad es muestra de una falta de conocimiento o de técnica no estructurada a priori como verdad. El tratamiento de un obstáculo necesita generalmente el empleo de una situación-problema.» [Etienne y Lerouge, 1997, p.65].

Ellos dan otro ejemplo:

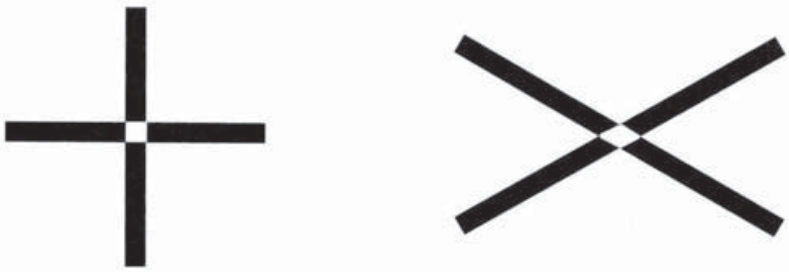
«Cuando se propone a los alumnos en la etapa final del colegio responder a la pregunta acerca del número de puntos de intersección de las rectas en las figuras que se muestran a continuación, sorprende constatar que la mitad de ellos consideran que la intersección se reduce a un punto en la figura (1) mientras que hay múltiples en la figura (2).

(1) (2)

Estas respuestas y los comentarios que siguen han sido entregados por alumnos de tercer año medio y son absolutamente contradictorios con la enseñanza de la geometría que, desde siempre, insiste en la idea de que dos rectas se cortan en un solo punto.» [Etienne y Lerouge, p. 65].

Para comprender el obstáculo, es necesario analizar la resistencia de los alumnos a la noción matemática de recta sin grosor e imaginar que ellos representan de cierta manera la intersección de las dos rectas como el cruce de dos calles, que ocupa un área mayor cuando no se cortan en ángulo recto:

(1) (2)



De ahí la importancia, para el profesor, de identificar y de ayudar al alumno a identificar el obstáculo lo que se transforma en el núcleo de la acción pedagógica. A esto Martinand [1986] propuso llamar desde ese momento un «objetivo obstáculo». Resta al profesor proveer los índices, establecer un soporte que evite el sentimiento de impotencia y el desaliento. No le está prohibido hacerse cargo de ciertas operaciones delicadas, que son pasajes obligatorios, pero que demandan a los alumnos tanto

tiempo y energía que la actividad se diluiría si ellos no fueran liberados de una parte de las operaciones.

Tal gestión tiene consecuencias en la identidad y las competencias de los profesores:

1. Apuntar al desarrollo de competencias, es «quebrarse la cabeza» para crear situaciones-problemas movilizadoras y orientadas a la vez hacia aprendizajes específicos. Esta forma de inventiva didáctica exige una transposición didáctica más difícil, inspirada en prácticas sociales y en saberes de todas clases que les sirvan de base. Eso pasa por una formación más aguda en psicología cognitiva y en didáctica, pero también una mayor «imaginación sociológica», la capacidad de representarse a los actores enfrentando problemas reales. Esto requiere incluso una capacidad de renovación y de variación, puesto que las situaciones-problemas deben seguir siendo estimulantes y sorprendentes.

2. Esto supone cierto desapego del programa, una capacidad de identificar los aprendizajes efectivamente solicitados, hayan o no sido previstos, la convicción de que al trabajar de esta manera no se pasará por alto ningún objetivo esencial, aunque se les trate en desorden. Se comprende que esta modalidad de trabajo exige un dominio mayor de la disciplina y de lo que Develay [1992] denomina la matriz disciplinaria, dicho de otro modo, sus temas fundamentales, que la constituyen y la organizan como tal, en un cerco con relación a las disciplinas vecinas. Es a ese precio que el profesor podrá orientarse, aprovechar las ocasiones, crear vínculos.

3. Estructurar obstáculos deliberadamente o anticiparlos y orientarlos en una tarea incluida en una gestión de proyecto, exige una gran capacidad de análisis de las situaciones, tareas y procesos mentales del alumno, doblada por una capacidad de descentrarse, de olvidar su propia experiencia para «ponerse en el lugar» del estudiante, el tiempo de comprender lo que lo bloquea, mientras que, para el físico, el matemático, el gramático o el geógrafo que han olvidado la génesis de sus propios conceptos, la noción parece «evidente» y el obstáculo despreciable. ¿Es necesario agregar que esto supone una fuerte capacidad de comunicarse con el alumno, de ayudarlo a verbalizar lo que le turba o lo bloquea, de incitarlo a una forma de metacognición?

4. Trabajar mediante situaciones-problemas supone incluso capacidades de administración de la clase en un medio complejo: a veces los alumnos trabajan en grupos, es difícil prever la duración de las actividades y estandarizarlas, los imprevistos epistemológicos se suman a las dinámicas inciertas del grupo-clase.

Crear o utilizar otros medios de enseñanza

El trabajo a través de «situaciones-problemas» casi no puede utilizar los medios actuales de enseñanza, concebidos en otra perspectiva. No se necesitan cuadernos de ejercicios o fichas interminables, sino situaciones interesantes y adecuadas, que tomen en cuenta la edad y el nivel de los alumnos, el tiempo del que se dispone, las competencias que se quiere desarrollar. Estos medios son más bien ideas, esbozos de situaciones, y no actividades entregadas «llaves en mano». Aunque se puede asignar a los alumnos tareas tradicionales mediante un simple «Tomen su libro y hagan el ejercicio Nº 54 de la página 19», no se puede comenzar una gestión en torno a una situación-problema de manera tan unilateral, autoritaria y económica.

No se puede esperar que un profesor imagine y fabrique por sí solo, continuamente, situaciones-problemas todas más apasionantes y adecuadas que las otras. Por lo tanto, es importante que los editores o los servicios de didáctica pongan a su disposición ideas de situaciones, pistas metodológicas y materiales adecuados. Estos medios se diferenciarían de los que uno encuentra en las editoriales especializadas en libros escolares, estos serían concebidos y realizados por personas orientadas al enfoque por competencias, que demanda otras didácticas. ¡Toda evolución en este sentido chocaría con el poder de la edición escolar, a la que los programas nocionales por niveles garantizan mercados fabulosos! La concepción de los medios orientados a la formación de competencias sería más difícil y costosa, porque estos serían menos repetitivos y exigirían a sus autores más ingenio que recopilación. Al mismo tiempo, los tirajes serían mucho más reducidos, puesto que, a menudo, bastaría un ejemplar por clase. Reinventar medios de enseñanza en función de una pedagogía de situaciones-problemas y de competencias no es evidente y entra en conflicto con intereses económicos mayores. La redacción de nuevos programas

escolares no considera la inercia del sistema debido al modo de producción de materiales escolares, de espacios escolares, de materiales y otros medios de enseñanza.

Sin embargo, no se parte de cero, a la vez porque:

- el enfoque por competencias no es completamente nuevo y todos los movimientos de la escuela activa han propuesto actividades complejas, por ejemplo, la realización de un diario o la práctica de una correspondencia con Freinet;
- los ejercicios más interesantes y abiertos de los manuales clásicos pueden ser utilizados, incluso apartados, en un enfoque por competencias.

Es indispensable que los grandes productores de medios de enseñanza reorienten sus «gamas de productos» ; si un ministerio de educación quiere promover el enfoque por competencias, debe estimular la edición y la informática escolares en este sentido, y dar garantías en cuanto a la estabilidad de su política. También es importante que los profesores más adelantados y los investigadores involucrados estén asociados a la concepción de nuevos medios. Lo peor sería encontrar, en lugar de ejercicios escolares tradicionales, situaciones-problemas igual de estereotipadas, que den muestras del mismo «listo para enseñar». Una situación problema no tiene ninguna razón para ser improvisada, al contrario. Mas, la inventiva didáctica tiene sus límites. Por lo tanto, es útil que cada profesor disponga de varias sugestiones. Sin embargo, a la diferencia de un ejercicio que simplemente se puede asignar a los alumnos sin haberlo examinado de cerca y sin saber con exactitud lo que moviliza, una situación-problema exige ser poseída por el profesor, que debe apropiarse de ella después de haberla caracterizado con un punto de vista epistemológico, didáctico y pedagógico.

Esto supone, de parte del profesor:

1. Cierta independencia con respecto al mercado de los medios de enseñanza, la capacidad de adaptarlos, de liberarlos de sus finalidades oficiales.

2. La competencia de producir situaciones-problemas «a la medida», de trabajar con lo que se tiene a mano, sin temer desviar las herramientas y objetos concebidos para otros fines. Para trabajar en situaciones-problemas, se utilizará por ejemplo, más que software didáctico, programas (tratamientos de textos, programas de dibujo o de ordenamiento de ficheros, hojas de cálculo y computadores) que son de ahora en adelante los auxiliares cotidianos de las tareas intelectuales más diversas.

Negociar y conducir proyectos con sus alumnos

No es posible imaginar que el profesor defina de manera unilateral todas las situaciones-problemas. Ciertamente, su tarea consiste en proponerlas, pero negociándolas lo suficientemente como para que sean significativas y movilizadoras para la mayoría de los alumnos. No es sólo cuestión de ética: la relación pedagógica es fundamentalmente asimétrica, el profesor no está para responder a cualquier precio a las exigencias de sus alumnos. La negociación es una forma de respetar a los alumnos, pero también un subterfugio necesario para involucrar al mayor número posible en los pasos del proyecto o de la solución de los problemas. Esto sólo funcionará si el poder es realmente compartido y si el profesor comprende las sugerencias y las críticas de los alumnos y ordena las situaciones de acuerdo a éstas.

No es necesario insertar cada situación-problema en un proyecto. Las virtudes de la gestión de proyecto se deben sopesar con sus malos efectos: por un lado, la tensión hacia un objetivo ambicioso es una reserva inextinguible de verdaderos problemas, que son otras tantas ocasiones de consolidar o desarrollar competencias; por otro lado, la misma tensión puede impedir aprender, porque el obstáculo que surge de la acción no está concebido para hacer aprender. Este puede ser demasiado grande o extraño a los aprendizajes que deben crearse. Además, si se toma como una competencia, se querrá triunfar sin comprender necesariamente [Piaget, 1974]. La lógica de la acción es más de utilizar al máximo las competencias existentes, lo que lleva a no incitar a los alumnos a que tengan un gran deseo de progresar, porque en una lógica del triunfo, ellos se atrasan o ponen en peligro la empresa común. El enfoque por competencias reúne así, pero

sólo en parte, las pedagogías del proyecto y las pedagogías cooperativas. El objetivo no es aquí ante todo hacer que los alumnos se vuelvan autónomos y activos, sino enfrentarlos a obstáculos imponiendo nuevos aprendizajes.

Los profesores que toman este camino necesitan nuevos triunfos:

1. La capacidad y la voluntad de negociar todo lo que puede ser negociado, no sólo por ser democrático, sino porque la repartición del poder es una manera de favorecer lo que los didácticos de matemáticas llaman, en especial Brousseau, la devolución del problema al alumno. Nadie emprende una carrera política con la ilusión de que impondrá su voluntad sin negociar. La negociación no está inscrita en la identidad de los profesores y cuando ésta se vuelve necesaria puede parecer un vil comercio más que un incentivo pedagógico.

2. Un buen conocimiento de las gestiones de los proyectos y de las dinámicas de grupos limitados, para evitar los malos efectos y los errores clásicos e identificar con precisión las ventajas y los malos efectos de estas gestiones desde un punto de vista didáctico.

3. Una capacidad de mediación entre los alumnos y de animación del debate, puesto que los proyectos se negocian tanto entre ellos como con el profesor.

4. Capacidades de metacomunicación y de análisis del funcionamiento de un grupo de tareas, que permiten formular y pensar los problemas que encuentra este tipo de gestión: cansancio, liderazgo, exclusiones y clanes, estrategias de distinción, tácticas minimalistas. Todas las pedagogías activas y cooperativas encuentran los mismos problemas. Lo mismo sucede con las pedagogías diferenciadas. Así, el enfoque por competencias se encuentra bien acompañado.

Adoptar una planificación flexible, improvisar

No se puede enseñar por competencias, sabiendo, desde el inicio de clases, lo que se tratará en diciembre, puesto que todo dependerá del nivel y

del interés de los alumnos, de los proyectos que habrán tomado cuerpo, de la dinámica del grupo-clase. Esto dependerá, sobre todo, de los sucesos previos, puesto que cada problema resuelto puede engendrar otros. A veces es bueno poner fin a ciertos seguimientos y emprender un nuevo proyecto. También se puede proyectar construir el año escolar poco a poco, un tema conteniendo otro, un proyecto que se termina y sugiere una nueva aventura.

La palabra puede parecer demasiado fuerte, tratándose de una institución tan burocratizada y obligatoria como la escuela. No obstante, se trata de aventuras intelectuales, de empresas que nadie conoce por anticipado, que nadie, ni siquiera el profesor, ha vivido exactamente en las mismas condiciones. Tal pedagogía no funciona sin una planificación didáctica flexible. Cuando uno trabaja con proyectos y problemas, uno sabe cuándo comienza una actividad, rara vez cuándo y cómo terminará, porque la situación lleva en sí misma su propia dinámica. Por ejemplo, el montaje de un espectáculo concebido sobre la base de una encuesta en el barrio va a exigir, no cuatro semanas, como se había previsto al principio, sino dos meses, durante los cuales será necesario renunciar a hacer otras cosas. Los proyectos tienen sus propias exigencias de triunfo. Estos sólo tienen sentido si se les da la prioridad, al menos en ciertas fases cruciales. Estos se apoyan en otras partes del currículum y exigen del profesor una gran flexibilidad.

El enfoque por competencias lleva a hacer menos cosas, a dedicarse a una pequeña cantidad de situaciones sólidas y fecundas, que producen aprendizajes y giran en torno a saberes importantes. Esto obliga a despedirse de una buena parte de los contenidos que aún hoy se estiman indispensables. ¿Los nuevos programas de colegio permiten esta disminución? Se puede dudar de esto. El ideal sería dedicar mucho tiempo a un pequeño número de situaciones complejas, más que tratar una gran cantidad de temas a través de los cuales se debe avanzar rápidamente para dar vuelta la última página del manual, el último día del año escolar...

Esto exige del profesor:

1. Una gran tranquilidad, un dominio de sus angustias personales, para que la planificación no se transforme en una simple forma de tranquilizarse.

No planificar todo detalladamente no impide ni los argumentos, ni una planificación indicativa.

2. La capacidad de instaurar varios regímenes del saber, de hacer coexistir zonas dedicadas a las situaciones-problemas con otras más propicias para el progreso en un currículum estructurado o a los ejercicios más convencionales.

3. Una capacidad constante de análisis relacionada con objetivos anuales y de regular la elección de situaciones-problemas y la conducta de los proyectos derivados, considerando las adquisiciones y carencias observadas.

4. Una gran libertad, con respecto a los contenidos, la capacidad de leerlos con espíritu crítico, sin dejarse engañar por todos los compromisos de los que resultan, volviendo, en la medida en que sea posible, a las fuentes de la transposición, osando extraer lo esencial, para no perderse en el laberinto de los saberes.

Saber extraer lo esencial no es una habilidad administrativa. Esta competencia exige un trabajo individual basado en su relación personal con el saber y en su comprensión de la realidad. Quien no ha comprendido por sí mismo, por ejemplo, las bases de un sistema numérico, de medida o de representación, es incapaz de extraer lo esencial, por carecer de una percepción precisa del núcleo, de la estructura profunda, de una noción o de una teoría. Esto remite a la formación disciplinaria de los profesores y a la debilidad de sus dimensiones epistemológicas.

Establecer un nuevo contrato didáctico

En una pedagogía centrada en los saberes, el contrato del alumno es escuchar, tratar de comprender, hacer sus ejercicios concienzudamente y restituir sus adquisiciones en el marco de las pruebas de conocimiento con lápiz y papel, comúnmente individuales y con nota.

En una pedagogía de situaciones-problemas, el papel del alumno consiste en involucrarse, participar en un esfuerzo colectivo por realizar un proyecto y crear, por esta misma vía, nuevas competencias. Tiene derecho a la prueba y al error. Está invitado a dar cuenta de sus dudas, a

explicitar sus razonamientos, a tomar conciencia de sus maneras de comprender, de memorizar, de comunicar. Se le pide en cierta manera, en el marco de su profesión de alumno, transformarse en un practicante reflexivo [Argyris, 1995; Schön, 1994, 1996]. Se le invita a un ejercicio constante de metacognición y de metacomunicación. Dicho contrato exige más coherencia y continuidad, de una clase a la otra, y un esfuerzo permanente de explicitación y de adaptación de las reglas del juego. Se pasa también por una ruptura con la competencia y el individualismo. Esto remite a la improbable cooperación entre adultos y al posible contraste entre la cultura profesional individualista de los alumnos y la invitación a trabajar en conjunto hecha a los alumnos...

En cuanto a la identidad y las competencias del profesor, se encuentra:

1. La capacidad de estimular y de guiar el tanteo experimental.

2. La aceptación de los errores como fuentes esenciales de regulación y de progreso, con la condición de ser analizados y comprendidos [Astolfi, 1997].

3. La valorización de la cooperación entre alumnos en tareas complejas.

4. La capacidad de explicitar y adaptar el contrato didáctico, de comprender las resistencias de los alumnos y considerarlas.

5. La capacidad de involucrarse personalmente en el trabajo sin quedar constantemente en el papel de árbitro o de evaluador sin transformarse, no obstante, en un igual.

Practicar una evaluación formadora

Esta transformación del contrato didáctico sugiere ya que la evaluación formativa está casi integrada «naturalmente» a la administración de situaciones-problemas. La fuente de retroalimentación varía: a veces es el profesor u otro alumno, pero, a menudo, es la misma realidad que resiste y desmiente los pronósticos. Comprometerse en un proyecto lleva inevitablemente a trabajar en base a objetivos-obstáculos, de preferencia de manera diferenciada, porque todos los alumnos no se enfrentan a las mismas tareas, porque todos no se encuentran con los mismos obstáculos.

En cuanto a la evaluación certificativa, ésta debe inevitablemente ejercerse también en el marco de situaciones complejas, del mismo tipo que las situaciones de enseñanza-aprendizaje. En la medida en que las formas de evaluación certificativas influyen considerablemente, el trabajo escolar cotidiano y las estrategias de los alumnos, una evaluación centrada en conocimientos descontextualizados arruinaría todo enfoque por competencia. Jacques Tardif [1996] ha demostrado que éste es aún el punto débil de ciertas formaciones profesionales de alto nivel (médicos, ingenieros). Los únicos «exámenes de competencias» que valen casi no se parecen a lo que uno conoce: un conjunto de estudiantes esforzándose simultáneamente, pero cada uno para sí mismo, en una tarea de lápiz y papel estandarizada, optimizada para facilitar las correcciones y la nota. Una evaluación a través de situaciones de solución de problemas sólo puede pasar por el cumplimiento individual de una práctica, en el marco de una tarea [Perrenoud, 1997c].

Aquí, aún las consecuencias sobre la identidad y la formación de los profesores son de importancia:

1. Primero, el profesor tiene interés en renunciar radicalmente a servirse de la evaluación como medio de presión y de comercio. Toda «recaída» en dichas prácticas provoca una regresión de la confianza, sin la cual no se puede aprender al trabajar en conjunto en los mismos obstáculos.

2. Dominar la observación formativa en situación y unirla a formas de retroalimentación a la vez inmediatamente utilizables y factores de aprendizaje, según el dicho «más vale enseñar a pescar que dar un pez». La cercanía provoca la tentación permanente de ayudar al alumno a triunfar, mientras que se trata de aprender.

3. Aceptar los desempeños y competencias colectivas, cesar de querer medir la contribución individual de cada uno movido por el ánimo de justicia o de control, y sólo hacerlo para identificar dificultades específicas, a veces escondidas tras el funcionamiento colectivo.

4. Renunciar a estandarizar la evaluación, a ocultarse tras una equidad puramente formal, exigir y acordar a sí mismo la confianza querida para establecer un balance de competencias basado en un juicio de experto más que en un cuadro estadístico...

5. Saber crear situaciones de evaluación certificativa o momentos de certificación en situaciones más amplias.

6. Saber y querer involucrar a los alumnos en la evaluación de sus competencias, explicando y debatiendo los objetivos y los criterios, favoreciendo la evaluación mutua, los balances de saberes, la autoevaluación.

Aquí encontramos la contradicción entre evaluación formativa y certificativa [Perrenoud, 1997 c], mucho más tolerable puesto que el sistema educativo no practica una selección precoz y feroz...

Hacia una menor separación entre disciplinas

Es extraño que una situación abierta alimente un aprendizaje y a uno solo. Es casi tan raro como que los aprendizajes comprendidos competan a una sola disciplina. Esto no lleva a condenar a los alumnos a tomar una tibia sopa interdisciplinaria, servida por monitores de colonias de vacaciones u otros «amables organizadores». Son necesarias una o varias fijaciones disciplinarias y una fuerte reflexión epistemológica para conducir proyectos de acción sin alejarse del proyecto de formación que da su sentido a la escuela. La dificultad no se encuentra en las disciplinas, sino en su utilización perezosa, sin reflexionar acerca de la matriz de la disciplina [Develay, 1992] o su historia, sin trabajar tampoco respecto a las fronteras entre las disciplinas y su arbitrariedad o acerca de sus mecanismos comunes que Jean Piaget quería identificar.

Una separación disciplinaria menos rígida exige, paradójicamente, una formación disciplinaria y espistemológica más aguda de los profesores. No abogo aquí por profesores polivalentes, en el sentido en que ellos serían capaces de enseñar numerosas disciplinas. Sin duda, lo que es posible en la enseñanza básica, no es radicalmente impensable en la enseñanza media, pero este no es el problema. Además, los profesores de las escuelas, que enseñan numerosas disciplinas, no son capaces de liberarlas: la yuxtaposición, en la inteligencia de la misma persona, de formaciones disciplinarias cerradas no crea, por arte de magia, lo inter o transdisciplinario.

Una parte del problema escapa a la formación de los profesores y es una señal de los cierres disciplinarios desde el comienzo de la educación

media, que terminan en la universidad. Es difícil esperar que un futuro profesor se interese en numerosas disciplinas, si ha sido formado, desde la edad de diez o doce años, por profesores que ignoran soberbiamente las enseñanzas de sus colegas y a veces hacen alarde de su poca estima por sus respectivas disciplinas.

Para contrarrestar esas tendencias, un enfoque por competencias exigiría:

1. Que los profesores, por muy especializados que sean, se sientan responsables de la formación global de cada alumno más que exclusivamente responsables de sus conocimientos en su propia disciplina.

2. Que aprovechen la menor ocasión para salir de su campo de especialización y discutan, con sus colegas, problemas de método, de epistemología, relacionados con la escritura, con el saber, con la investigación o incluso que cada uno deje que sus colegas lo «instruyan», cuando la actualidad del mundo o de la ciencia sirvan de pretexto.

3. Que perciban y valoricen las transversalidades potenciales, en los programas y en las actividades didácticas.

4. Que no retrocedan regularmente ante proyectos o situaciones-problemas que movilicen más de una disciplina, sino que, al contrario, busquen multiplicarlas de manera adecuada.

5. Que trabajen en balances de conocimientos y de competencias a escala de numerosas disciplinas, incluso, como en Québec, de un programa completo con todas las disciplinas reunidas.

6. Que acepten, en una parte de su carrera o de su horario, funciones menos centradas en una disciplina que en los alumnos: ayuda metodológica, dirección de proyectos colectivos, administración de la escuela, seguido de proyectos personales.

Convencer a los alumnos de cambiar de profesión...

Los profesores que adhieren a un enfoque por competencias tienen que vencer otro desafío: convencer a sus alumnos de trabajar y aprender. Al pasar de diez a quince años de su vida en la escuela, los niños y los adolescentes

progresan y enfrentan cada año nuevos aprendizajes. Ellos casi no pueden transformarse en verdaderos compañeros de una reforma escolar que, a menudo, se inicia antes de su llegada y se desarrolla después de su partida. Ellos pueden, en cambio, sin saberlo, hacer difícil el empleo de las reformas que conciernen a su profesión [Perrenoud, 1996 a]. De ahí la necesidad de analizar las transformaciones de la condición y del trabajo del alumno provocadas por todo nuevo enfoque de programas.

Las resistencias de los profesores están ligadas, por una parte, a la anticipación de reticencias o de estrategias de huida de los estudiantes. «¡Eso no funcionará jamás!» a menudo quiere decir: «Ellos no entrarán en dicho contrato didáctico, en dicha redefinición de su profesión». En general, cuando los alumnos se enfrentan a profesores que realmente tratan de negociar el sentido del trabajo y de los saberes escolares, después de un periodo de escepticismo, aceptan el método y se movilizan si se les propone un contrato didáctico que respete su persona y su palabra. Entonces, se transforman en compañeros activos y creativos, que cooperan con el profesor para crear nuevas situaciones-problemas o concebir nuevos proyectos. Si el profesor, en cambio, sólo está convencido a medias, ¿cómo conseguirá la adhesión de los alumnos?

Para afrontar las estrategias de los alumnos, es útil evaluar lo que el enfoque por competencias les demanda.

Implicación

Sólo se crean competencias afrontando obstáculos verdaderos, en el desarrollo de un proyecto o una solución de problemas. Pero, como dice a veces Meirieu, todos quieren saber, pero no forzosamente aprender. Para perseverar frente al obstáculo más que para rodearlo o renunciar al proyecto, es necesario más que la motivación escolar tradicional, mezcla de deseo de hacer las cosas bien, de agradar, no tener problemas... Un enfoque orientado a la formación de competencias exige del alumno una implicación mucho mayor en la tarea. No sólo una presencia física y mental efectiva, requerida tanto por los otros alumnos como por el profesor, sino una inversión de imaginación, ingenio, ideas ordenadas, etc. Esto modifica considerablemente el contrato didáctico y evita que el alumno se encierre, tan fácilmente como de costumbre, en una pasividad prudente.

Transparencia

El trabajo escolar tradicional fomenta sólo la presentación de resultados, mientras que el enfoque por competencias hace que los procesos, los ritmos, las formas de pensar y de actuar sean visibles. El alumno se encuentra mucho menos protegido y el juicio de los demás no se dirige a su clasificación de acuerdo a normas de excelencia abstractas, sino a su contribución concreta al progreso del trabajo colectivo. El juego del gato y el ratón, que tiene lugar tradicionalmente entre los maestros y los alumnos durante la evaluación, casi no tiene sentido en el marco de una tarea colectiva [Perrenoud, 1995 a].

Cooperación

Un enfoque por competencias no permite al alumno «retirarse a su carpa», ni siquiera para trabajar. Un proyecto de envergadura o un problema complejo movilizan, por lo común, a un grupo; requieren de diversas habilidades, en el marco de una división del trabajo, y también de una coordinación de las tareas de unos y de otros. Para algunos alumnos, eso representa una ruptura con su vida escolar y quizá del modo en que se protegen de los demás. La imagen que dan los adultos con que viven puede debilitar la credibilidad del llamado a la cooperación: «Haced como os digo...»

Tenacidad

Los ejercicios escolares tradicionales son episodios sin mañana. Acabados o no, verdaderos o falsos, estos «pasan la puerta» muy rápido para ser reemplazados por otros. En un proyecto, la inversión es a más largo plazo, se pide a los alumnos no perder de vista el objetivo y aplazar su satisfacción hasta el término, a veces varios días o semanas después.

Responsabilidad

Mientras que los ejercicios escolares no tienen consecuencias para los demás, un enfoque por competencias trata problemas reales en la «vida real», y a menudo involucra a personas que no pertenecen a la clase, como destinatarios del proyecto o expertos temáticos cuya cooperación es esencial.

Las pedagogías de proyecto van en ese sentido. El alumno toma así responsabilidades nuevas con respecto a terceros.

El también las asume frente a sus camaradas, puesto que si no se puede confiar en él, si abandona el barco antes de que llegue a puerto, si no realiza su parte del trabajo, eso incapacita a todo el grupo. Mientras que un alumno que no hace sus ejercicios o sus tareas en casa sólo se perjudica a sí mismo, el enfoque por competencias lo inserta en un entramado de solidaridades que limitan su libertad.

Nueva formación, nueva identidad

Este último aspecto, como los anteriores, muestra hasta qué punto, para desarrollar un enfoque por competencias, el sistema educativo depende de la adhesión y el compromiso de los profesores. Dicho enfoque supone el surgimiento de un nuevo tipo de profesionalidad, de identidad, de formación en el trabajo del docente.

Suponiendo que existe una voluntad política clara y duradera, también se pueden discernir las numerosas reticencias que encontraría una mutación de ese tipo en una parte importante de los profesores que ejercen, y también entre los profesores en práctica de formación inicial, prisioneros antes de ser formados, de las identidades y de los profesionalismos dominantes en ese trabajo.

Si estas resistencias no son evidentes, es porque el enfoque por competencias no es una política confirmada, es sólo una metáfora en el discurso del ministerio y un hechizo en los programas. Desde que la autoridad, no contenta con poner por escrito bases de competencias a las que dirigirse, ordena a los profesores transformar en este sentido su manera de trabajar en clase, es muy visible que sólo una minoría de ellos adhiere a este nuevo enfoque y está preparada a asumir los costos, en términos de cambio de identidad, de formación continua, de nuevos comienzos...

4 ¿Efecto de moda o respuesta decisiva ante el fracaso escolar?

Una reforma del sistema educacional sólo representa un desafío auténtico si resulta provechosa para los alumnos que no tienen buenos resultados en la escuela. Se puede, sin lugar a duda, proponer una modernización, una descentralización o la profesionalización creciente de los docentes, sin poner necesariamente las dificultades de aprendizaje en el centro del proyecto. Eso no quita que el principal problema de la escuela, que resiste a las sucesivas reformas desde hace décadas, es la dificultad de instruir a todos los jóvenes, sino de manera equitativa, a lo menos de manera tal que cada cual alcance en el umbral de su adultez, un nivel aceptable de cultura y de competencia, tanto en el mundo del trabajo como en la vida.

Los alumnos mejor dotados, en cuanto a su capital cultural, y aquellos que reciben mejor orientación dentro de sus familias, sabrán de todas formas abrirse paso en la vida, sea cual sea el sistema educacional. Los alumnos «medios» conseguirán finalmente su objetivo, repitiendo eventualmente cursos o a través de cambios de orientación. Pero es en función de los alumnos con dificultades reales que puede medirse la eficacia de las reformas. ¿Tienen algo que ganar en una redefinición de los programas en términos de competencias?

Antes de los años sesenta, no había preocupación alguna respecto del fracaso escolar masivo de los niños de las clases populares. Esto era parte del «orden de las cosas» y había sido siempre encubierto por una estructura escolar que yuxtaponía dos redes estancas, una popular que desembocaba en la vida activa, otra elitista, que preparaba a los estudios superiores [Isambert-Jamati, 1985]. Desde que el sistema educacional es

integrado y que se considera la educación como una inversión, el fracaso escolar masivo se ha vuelto un *problema de sociedad*. Las reformas escolares pretenden regularmente atacarse a las desigualdades ante la escuela, para mejor «democratizar la enseñanza». Sin embargo, pese a que las tasas de escolarización han aumentado, que los estudios se han prolongado, ésta sigue siendo la cruda realidad: el fracaso empuja a unos hacia sendas menos exigentes, entran a la vida activa o a engrosar la lista de cesantes, sin diploma o con un bagaje mínimo; el resto sigue la vía real de los estudios superiores y egresan del sistema educacional con un pergamino. Las figuras de la desigualdad se han modificado porque las clases sociales se han transformado y porque la escolarización se ha desarrollado globalmente, pero el lazo entre buen resultado escolar y origen social sigue siendo igual de fuerte.

La cuestión de saber si el fracaso escolar es el fracaso del alumno o el de la escuela divide actualmente a los actores. De una buena conciencia absoluta, fundada en una ideología del don que legitimaba la impotencia de instruir hemos pasado al fatalismo menos cómodo del «handicap socio-cultural», luego a la toma de conciencia de lo arbitrario de la norma escolar, de la indiferencia a las diferencias, de las funciones del sistema de enseñanza en la reproducción de las clases y de las jerarquías sociales. Desde los años 70, ideología del don, pedagogía compensatoria y crítica radical del sistema coexisten y, según los lugares y los períodos, se ignoran cortésmente, se enfrentan sordamente o se oponen abiertamente. Esto hace que las reformas escolares que pretenden combatir el fracaso escolar son para ciertos docentes un mero engaño siendo que para otros constituyen una oportunidad real de hacer progresar la democratización de la enseñanza.

Si una reforma educacional es aceptada, puesta en obra y en cierta medida seguida de un efecto concreto, esto es gracias a que es apoyada por una fracción suficiente de la opinión pública, de la clase política, de las personas vinculadas a la escuela. Se funda, pues, necesariamente, en alianzas y compromisos, lo que hace que se parezca un poco a un albergue español. Por ello, no basta con decir que uno adhiere a un enfoque por competencias, hay que decir por qué y que relación se establece entre competencias y fracaso escolar.

> Yo defendería la tesis siguiente: no se transforman otras dimensiones del sistema educacional, si nada cambia salvo los programas o el lenguaje con el cual se habla de las finalidades de la escuela, el enfoque por competencias y, más globalmente, la renovación de los programas de la escuela, no será sino un nuevo voladero de luces, una peripecia en la vida del sistema educacional.

Los nuevos textos sobre la escuela francesa y otros, equivalentes, en otros países capitalizan una buena parte de lo que puede decirse de inteligente acerca de los programas escolares a partir de los trabajos de las ciencias de la educación y de las proposiciones de los movimientos pedagógicos. Hoy en día, los textos ministeriales, cada vez más sofisticados, están escritos o inspirados por la fracción más inspirada de la noosfera, la esfera de aquellos que, fuera del aula, piensan los contenidos y las prácticas. ¿Es esto suficiente? Los nuevos programas, escritos por intelectuales y no por los tomadores de decisiones o los gestores, ¿pueden traducirse en cambios reales en la enseñanza?

Esto dependerá de la fuerza *sistémica* y de la voluntad política. Resulta vano, en mi opinión, fundar grandes esperanzas en un enfoque por competencias si, al mismo tiempo:

a. No se reconstruye la transposición didáctica.

b. No se modifican las disciplinas y el diseño de los horarios.

c. Se conforma un ciclo de estudios en espera del siguiente.

d. No se inventan nuevas formas de evaluar.

e. Se niega el fracaso para construir sobre la arena.

f. No se diferencia la enseñanza.

g. No se modifica la formación de los docentes.

Esta enumeración puede parecer desalentadora. Simplemente apunta a poner en evidencia el hecho de que un enfoque por competencias sólo cobrará sentido en la medida en que sea puesta rápida y explícitamente en conexión con varios otros componentes del sistema educacional.

Retomemos cada uno de estos puntos.

Reconstruir la transposición didáctica

La transposición didáctica es la sucesión de *transformaciones* que transfieren elementos de la cultura en vigor en una sociedad (saberes, prácticas, valores, etc.) a lo que se incorpora en los objetivos y programas de la escuela, luego a lo que queda de ello en los contenidos efectivos de la enseñanza y del trabajo escolar, y finalmente óen el mejor de los casosóa lo que se construye en la cabeza de parte de los alumnos [Verret, 1965; Chevallard, 1991]; Develay, 1992; Arsac *et al.* 1994, Raisky et Caillot, 1996].

Si se quiere trabajar sobre las competencias, probablemente sea necesario remontar a los orígenes de esa cadena y comenzar por preguntarse cuáles serán las situaciones a las que los alumnos se verán realmente confrontados en la sociedad que los espera. Durante mucho tiempo, y aún en la actualidad, la escuela ha sido ampliamente concebida por intelectuales, personas con poder y saber, que tenían la impresión de «conocer la vida». En realidad, se fundaban en la familiaridad con su propia vida, redoblada por una visión normativa de las clases populares, las clases «que hay que instruir». En el siglo XIX, de manera casi caricaturesca, las clases dominantes afirmaban un verdadero proyecto filantrópico de socialización y de moralización de las clases calificadas como «peligrosas» [Chevalier, 1978]. Tal vez entonces podía concebirse el que se definieran los programas escolares a partir de la experiencia de vida de las clases instruidas, porque la instrucción era concebida como un medio para hacer adherir a los individuos a los valores y a los saberes requeridos por una sociedad industrial en vía de desarrollo, que debía funcionar sobre bases más o menos republicanas. El programa transponía a la educación escolar, no la cultura y los valores burgueses, sino una versión simplificada y normativa destinada a las clases populares. Las clases medias apenas emergían.

> Los programas escolares, ¿se nutren de un conocimiento de la sociedad? Podemos dudar de ello. ¿Cómo se fabrica un programa escolar? Se reúnen expertos en torno a una mesa, discuten y negocian *textos*. ¿De dónde sacan sus ideas? De su cabeza, de *su* experiencia en la escuela, de los saberes, del trabajo, pero no en una observación metódica de la vida de las personas, en su diversidad. Cuando se inspiran en la vida, los expertos ócomo cualquiera, no se vale de las herramientas

de una encuestaó se nutren a través de sus redes de interconocimiento, es decir, en los medios sociales que les son cercanos. Tomemos un ejemplo: hoy en día, para algunas personas, el trabajo ha cambiado de significado, ya no está en el centro de la existencia. Los que reforman los programas (y que trabajan muchas veces a 150%)¿pueden ser capaces de imaginar una vida hecha de pequeños trabajos o de largos períodos de cesantía? ¿Pueden concebir que se pueda escoger de vivir de este modo?

Para formar en competencias que estén a la altura de las situaciones de la existencia, lo más sabio es no actuar como si se las conociera. Sería mejor adoptar un *enfoque de investigación*, para hacerse una idea de las situaciones a las que las personas están y estarán confrontadas en su vida, en el trabajo, fuera del trabajo o entre dos trabajos. Por ejemplo, vivimos en una época en la que no se puede dejar una maleta abandonada durante dos minutos en un andén de estación sin correr el riesgo de que sea robada. Cada cual, en la ciudad, aprende a proteger sus bienes, porque coexiste con personas con las cuales no puede tener confianza. Reflexionemos sobre situaciones concretas, en las relaciones sociales que se desarrollan en la ciudad, los edificios, el trabajo, el ocio: todos esos elementos nos permiten visualizar la evolución de las prácticas sociales y las competencias que éstas exigen.

Los ejercicios de futurología son de alto riesgo, tal como lo demuestran los experimentos de las últimas décadas. Ciertamente, el análisis de los cambios tecnológicos en curso o previstos puede ayudar a visualizar el escenario que nos espera: multimedios, realidad virtual, redes telemáticas planetarias, sistemas expertos capaces de asistir las actividades humanas más complejas, ingeniería genética. Una parte de las anticipaciones y de los análisis está alimentada por lo que se prevé respecto de la evolución de las tecnologías, con la parte de simplificación (y de aberración) que ello supone: ¡hace quince años, algunos proponían que se impartiera cursos de *Basic* en la enseñanza básica, ahora algunos desearían que la escuela enseñe a «navegar en el Web» gracias a Internet! Aprendizajes tan contextualizados no tienen ningún futuro. La anticipación tecnológica es vana si uno se queda la herramientas del momento, ¡que habrán evolucionado antes de que los programas escolares los hayan digerido! Nadie, por ejemplo, había previsto hace veinte años la difusión de la microinformática en todas las actividades

humanas y su descentralización. Uno imaginaba más bien un *Big Brother*, una informática centralizada, controlando a cada individuo, mientras que Internet pasa por alto las legislaciones, las fronteras y las policías... Incluso en ese plano la experiencia muestra que, a lo más, se puede preparar a las personas para estos modos de pensamiento y de tratamiento de la información. Queda por hacer un inmenso trabajo conceptual en torno a estas tecnologías si se quiere establecer la naturaleza de las *competencias* por construir en la escuela.

La vida se transforma también en muchos otros registros. ¿No sería tiempo de echar un vistazo? ¿De reemplazar la reflexión especulativa e idealista que preside la confección de los programas escolares por una transposición didáctica fundada sobre un análisis prospectivo y realista de las situaciones de la vida? No se trata de volverse estrechamente utilitario. La mayoría de las personas tienen tantos problemas metafísicos o sentimentales como problemas de empleo, de vivienda o de dinero. Para saber *a qué se verán efectivamente confrontados* en el siglo XXI, sería útil observar la evolución de las costumbres familiares, sexuales, políticas, o las transformaciones del trabajo. Las ciencias sociales contribuyen a estudiar la vida de las personas y de los grupos humanos y podrían ayudar a los sistemas educativos a imaginar mejor el porvenir, e incluso a prepararlo...

¿Cómo transformar esos saberes sobre las prácticas y las culturas emergentes en fuentes de transposición didáctica, cómo «leerlos» como familias de situaciones que nos remiten a competencias identificables? Sin duda, hay que comenzar por romper con dos ideas simplistas:

- la primera sería preparar a los alumnos en función de las visiones precisas de lo que nos espera, ninguna es fiable;
- la segunda sería limitar la formación a un número pequeño de competencias transversales y muy generales, de las que se desprenderán todas las acciones eficaces, por diferenciación y generalización.

Para hacer frente a situaciones diversas, se requieren competencias también diversas. Estas no se construirán mediante la simple transferencia de esquemas generales de razonamiento, de análisis, de argumentación, de decisión. La escuela sólo puede preparar a la diversidad del mundo en la

medida en que la trabaje explícitamente, aunando saberes y pericias en múltiples situaciones de la vida de todos los días. Transformar una casa, concebir un hábitat agrupado, crear una asociación, encontrar y seguir un régimen alimenticio, amueblar un hogar, viajar por toda Europa con poco dinero, protegerse del sida sin necesariamente encerrarse en la casa, encontrar ayuda en caso de conflicto o de depresión, estar conectado sin por ello alienarse... tantos problemas ante los cuales los individuos se ven desarmados, por falta de saberes, pero, sobre todo, de métodos, de capacitación para resolver los problemas, para negociar, para planificar o simplemente para averiguar las informaciones y los conocimientos pertinentes.

Reducir las divisiones entre las disciplinas

Reconocer que no es fácil identificar las competencias clave podría confirmar las divisiones disciplinarias establecidas. Después de todo, si las competencias son esencialmente disciplinarias, ¿por qué no conservar los horarios y las especializaciones convencionales?

Se ha dicho que ciertas competencias que deben ser creadas son claramente disciplinarias, mientras que otras, sin ser verdaderamente transversales, se encuentran en la intersección de al menos dos o tres disciplinas. De esta forma, una actividad realizada en conjunto por un profesor de ciencias y por un profesor de lenguaje, en torno a la escritura científica (informes de experiencias, exposición de observaciones), puede desarrollar una competencia que, sin ser transversal, no pertenece ni sólo a las ciencias ni sólo a las letras. Si es necesario renunciar a la hipótesis de competencias transversales que constantemente abarquen todas las disciplinas y todas las facetas de la existencia, se puede, en cambio, ir un poco más lejos en el enlace entre disciplinas vecinas, las que ocupan campos muy cercanos, por ejemplo, la biología y la química, o la historia y la economía. Se puede incluso, como en el ejemplo dado, unir disciplinas de las cuales una dará el dominio de las herramientas de expresión que permitirán comunicar y formalizar mejor los contenidos de la otra. No son intentos muy ambiciosos; sin embargo, exigen que los especialistas se aventuren fuera de sus dominios respectivos y se expongan a trabajar en problemas que los superan en ciertos aspectos. Por ejemplo, es posible

que el profesor de física, cuando se trata de problemas de escritura, sea menos competente que algunos de sus alumnos; es verdad que el profesor de lenguaje se sentirá nulo en física *a priori*, él que justamente eligió la literatura porque "detestaba las matemáticas". Será necesario entonces, que uno y otro traspasen una barrera en las representaciones que tienen de su legitimidad y del ridículo que podrían sentir al no dominar algunos saberes mejor que los alumnos.

En algunos colegios experimentales, sólo se asigna la mitad del tiempo escolar a los contenidos disciplinarios organizados según una pauta horaria convencional. El resto del tiempo, se trabaja de acuerdo a proyectos libres, en que los profesores se transforman en animadores y expertos temáticos. Así, los saberes disciplinarios son introducidos gracias a una gestión de proyecto, es decir, de manera incompleta, no planificada, no sistemática, en pocas palabras, "poco seria", dirán naturalmente los partidarios de educar a través del estudio ordenado de un texto. En cambio, los conocimientos serán movilizados en situaciones en que su pertinencia sea evidente, en que éstos se transformen en *herramientas* verdaderas en lugar de ser materias de exámenes, en que éstos tengan *sentido*...

Romper el circuito cerrado

Históricamente, los programas escolares siempre se han definido por las esperas de la enseñanza que sigue, con más exactitud por sus escalafones más exigentes. En este sentido, todas las clases de 6º hasta 8º (**second degré**), del colegio, son "preparatorias": es más importante conformarse con esperar el ciclo de estudios que sigue que pensar en la vida. Peor para aquellos que no tengan acceso a ese ciclo de estudios o no entren en el escalafón de excelencia que fija sus exigencias. Esta lógica sigue la línea de la voluntad de hacer surgir una élite, anticipándose al destino anunciado de los mejores alumnos. Incluso hoy, en algunos sistemas educativos, se pretende mantener el griego antiguo como una disciplina indispensable para los alumnos de doce a trece años, con el pretexto de que aquellos que sigan estudios clásicos deberán tener la posibilidad de iniciarse lo más pronto posible en las lenguas y las culturas grecolatinas, de las que se transformarán, a su vez, por el bien de las generaciones venideras, en sus más ardientes defensores...

Según esta lógica, la misión de los primeros años de la educación básica, no es preparar para la vida, sino para los años siguientes, que, a su vez, preparan para la educación media, la cual prepara para la universidad, cuya finalidad es preparar para la investigación. Para sostener este discurso, es necesario ignorar deliberadamente que los tres cuartos de los alumnos que salen de la universidad no realizan investigaciones, que todos los que terminan el liceo no van a la universidad, etc. Las ficciones duran mucho tiempo: a lo largo del curso, nunca se hace referencia a situaciones de la vida, sino a la siguiente etapa de escolaridad. Así, la escuela trabaja por mucho tiempo en *circuito cerrado* y se interesa más en el éxito en los exámenes o la admisión en el ciclo de estudios siguientes que en la utilización de los saberes escolares en la vida. Un profesor puede tener éxito, sin jamás sentirse obligado, ni invitado, a preguntarse que relación existe entre el programa y la vida.

Inventar nuevas formas de evaluar

La evaluación es más determinante que los programas en el desarrollo de una enseñanza. No se puede evaluar sino lo que a grosso *modo* se ha enseñado, sin lo cual el fracaso está asegurado. Además, a cada cual le interesa enseñar prioritariamente lo que los profesores, que recibirán a los mismos alumnos al año siguiente, consideran como requisitos previos de su propia enseñanza, y que se definen, en el aire, según las lagunas que ellos detectan en las primeras pruebas. Los profesores juzgan, así, a través de la evaluación, el trabajo de sus colegas, el cual interviene de manera ascendente en el curso. Este contrato *tácito*, que une a los profesores que se encuentran en diferentes fases de la división vertical del trabajo escolar, es más importante que el espíritu de los programas o sus pautas concretas. Esta es la razón por la cual la famosa "sobrecarga" depende menos de los textos que de su interpretación y de las transacciones a lo largo del curso. Cada profesor comprende que será "sancionado" con más facilidad por el colega que recibe a sus alumnos que por un inspector que ve rara vez. Es su "querido" colega quien le hará notar que él no ha pasado "todo el programa". Poco importa que ese programa ya no esté vigente desde hace quince años o que jamás haya figurado en algún texto: ¡es el que corresponde al *sueño* de cada profesor, a todo lo que los alumnos deberían saber al entrar en su clase, para

que él pueda enseñar tranquilamente su propio programa, sin tener que corregir lagunas o errores anteriores, sin afrontar una heterogeneidad demasiado grande!

Si sólo se cambian los programas que figuran en los textos, sin tocar los que se encuentran *en las mentes*, el enfoque por competencias no tiene ningún futuro. La evaluación no es clara, no es necesaria, legítima ni decisiva para tener éxito para las partes del programa, incluso las disciplinas completas, que son subestimadas y maltratadas. En cambio, los programas, en los que existe una selección muy fuerte, en las denominadas disciplinas principales, son los que exigen el máximo de trabajo, de repeticiones y evaluaciones. En el fondo, *la evaluación es el verdadero mensaje*: los alumnos trabajan para ser evaluados correctamente y los profesores para que sus alumnos cumplan un buen papel [Perrenoud, 1993, 1995 a, 1996 a, 1997 c].

> Si el enfoque por competencias no transforma los procedimientos de evaluación, lo que se evalúa y cómo se evalúa, tiene pocas oportunidades de "tener estabilidad". Más vale reformar *simultáneamente* programas y procedimientos de evaluación. Esto debería ser evidente, pero en general, no se hace: así mismo es excepcional ver un sistema educativo reconsiderar la evaluación al mismo tiempo que los programas, porque eso concierne a otros especialistas, otras comisiones, según otros calendarios.

¿A qué evaluación remite el enfoque por competencias? No se trata sólo de pensar en una evaluación formativa, aunque ésta sea indispensable en una pedagogía de situaciones-problemas o en gestiones de proyectos. Cuando los alumnos aprenden según estos pasos, se encuentran necesariamente en una situación de observación formativa, y son llevados a confrontar sus maneras de actuar y a *retroalimentarse* mutuamente. En este caso, la evaluación no se apoya en la experiencia, sino en los *procesos* en curso, de acuerdo a un conjunto de interacciones, explicaciones y vacilaciones sucesivas.

Es imposible evaluar las competencias de manera estandarizada. Es necesario dejar atrás la prueba escolar clásica como paradigma evaluativo, renunciar a organizar un "examen de competencias" poniendo a todos los

"competidores" en una misma línea de partida. Es verdad que las competencias se evalúan, pero de acuerdo a situaciones que, según el caso, hacen que algunos sean más activos que otros, puesto que no todas las personas hacen la misma cosa en la misma cantidad de tiempo. En cambio, cada cual hace ver ampliamente lo que sabe hacer, actuando y razonando en voz alta, tomando iniciativas y riesgos. Esto permite, cuando es necesario para fines formativos o certificativos, establecer balances de competencias individualizados.

Se sospechará de la arbitrariedad de estos balances, sobre todo si el colegio y los docentes no han aclarado y negociado otro contrato de evaluación, sin cuadros estadísticos ni competición. Lo que importa es que los alumnos y sus padres acepten que el profesor juzgue las competencias de manera global, en situación, como se hace en la formación profesional, porque él mismo tiene experiencia y sabe evaluar al albañil "en la obra". Este profesor no va a evaluar haciendo comparaciones entre los alumnos; realizará más bien una comparación entre la tarea por cumplir, lo que el alumno ha hecho y lo que él haría si fuera más competente. Es un alejamiento radical del "¡Que gane el mejor!", puesto que cada uno pasa por la misma prueba bajo las mismas condiciones. Desde el punto de vista del profesor, se atenúa la diferencia entre lo formativo y lo certificativo, puesto que considera los mismos indicadores de competencias, en diferentes etapas de su creación, sabiendo que al final del año escolar o del ciclo, la evaluación será más bien certificativa. Queda por articular las dos lógicas de la evaluación [Perrenoud, 1997 c], en que una exige confianza mientras que la otra opone al evaluador y al evaluado. El enfoque por competencias no resuelve el dilema, pero inscribe las dos funciones de la evaluación en situaciones cooperativas y otro ambiente de trabajo.

En el campo de la formación profesional y de la educación de los adultos, se completa la observación en situación al tomar en cuenta *portafolios* que reúnen obras o indicios de actividades acumuladas en un período más largo, que muestran competencias a través de algunos de sus productos. Se pueden evocar también las memorias, informes y otras "obras maestras" que, al movilizar diversas experiencias de una larga formación, permiten hacerse una idea sintética de las competencias creadas.

Hoy no existe una alternativa única al sistema de pruebas escolares y de exámenes de conocimientos. Los sistemas educativos tratarán inevitablemente de encontrar algo igual de simple y económico. Lo más sabio sería de renunciar a ello lo más pronto posible, para hacer de la necesidad virtud: la evaluación de las competencias sólo puede ser compleja, personalizada, imbricada con el trabajo de formación propiamente tal.

Reconocer el fracaso, no construir sobre la arena

El colegio selecciona, fabrica el fracaso, a menudo de tal manera que oculta su propio fracaso. Se supone que los alumnos saben leer con soltura. Una proporción muy importante de cada generación no llega o no conserva este nivel de dominio de la lectura [Bentolila, 1996]. ¿Qué se hace ante este resultado desolador? Nada decisivo, nada que trate el problema de raíz y transforme la situación en cinco o diez años. A veces sucede que los médicos bajan los brazos y se limitan a acompañar una enfermedad incurable. Sin embargo, antes de llegar a eso, en general, "lo han probado todo". No se puede decir lo mismo del colegio, cuya organización impide *intentarlo todo*. Cada término del año escolar demandaría medidas específicas, intensivas y originales para una parte de los alumnos. ¿Qué se hace? Los más débiles repiten, como si fuera una solución. Los demás pasan al curso siguiente, como si fuera una prueba de un aprendizaje sólido.

Desarrollar competencias, no es contentarse con haber recorrido un programa, es no dar tregua hasta que éstas estén creadas y probadas. Poco importa el *programa*, es necesario afrontar el *problema*, y el problema es que la acción pedagógica no ha alcanzado su objetivo y es necesario *obstinarse,* sin caer en el encarnizamiento pedagógico y sin hacer "más de lo mismo", en buscar nuevas estrategias. Ahora bien, los programas no están verdaderamente concebidos para favorecer una creación gradual de competencias. Se hace progresar a los alumnos de nivel en nivel, aunque las bases fundamentales no han sido dominadas.

> La creación de ciclos de aprendizaje es, en este caso, un progreso, puesto que pone fin al principio "un programa, un nivel", de lo que se desprende que "lo que está hecho no se hará más". Como si, al construir una casa, los obreros se dijeran: "No fuimos nosotros los

que construimos el primer piso. Es claro que no resiste, ¡pero imaginemos que sí y construyamos igual el segundo!" Ningún constructor sobreviviría a semejante ceguera. Pero, sin embargo, es así como funciona la escuela: cada uno "hace lo que tiene que hacer", sabiendo que, a menudo, construye, si no sobre la arena, al menos sobre bases frágiles. La división vertical del trabajo pedagógico es tal que uno no se siente autorizado (o capaz) para (re) construir el piso anterior. De hecho, incluso se podría decir que ¡no se paga a los profesores para eso! Un enfoque por competencias debería permitir mayor continuidad. Es una razón para ligarlo con los ciclos plurianuales que se introducen en todas partes en la escuela básica y, en algunos países, en la enseñanza media.

Para trabajar con las competencias, es necesario aspirar a una continuidad en el trabajo durante al menos tres años. Durante un ciclo, todos los docentes se vuelven responsables de la formación de "competencias de fin de ciclo" e intervienen para favorecer su desarrollo, tan a menudo o por tanto tiempo como sea necesario. Este progreso no debería llevar a imaginar que el ciclo siguiente creará competencias diferentes. Las competencias deberían, más bien, ser imaginadas como entidades que se *comienzan* a trabajar en un nivel dado del curso y que se crean desde entonces hasta el final de la formación inicial, para verificar su adquisición y consolidarla al mínimo y para ocuparse de ella mientras permanezca inacabada. La introducción de ciclos de aprendizaje constituye un paso hacia una pedagogía de competencias, pero existe el riesgo de que cada ciclo aspire a competencias distintas, ignorando que participa en una empresa educativa de larga duración, que atraviesa todos los ciclos de 4 a 16 años. En este sentido, hablar de "competencias de fin de ciclo" es una abreviación poco afortunada, más valdría decir *"nivel mínimo para aspirar al final del ciclo en las áreas de competencias para ser desarrolladas por la escolaridad obligatoria"*.

Se podría, con este ánimo, imaginar una escuela básica que seguiría enseñando a leer a alumnos de 15 años, si estos no dominan aún la lectura, en lugar de invitarlos a leer y asombrarse de que no lo puedan hacer. Hasta aquí, en muy pocas ocasiones se dan los medios para dicha adaptación de la enseñanza a la realidad de los alumnos. El enfoque por competencias acentúa incluso la necesidad de una *diferenciación de la enseñanza*,

de una *individualización de los trayectos de la formación* y de una ruptura con la segmentación del curso en programas anuales.

Diferenciar la enseñanza

Al tratar a los unos y a los otros como iguales en derechos y en deberes, practicando *la indiferencia ante las diferencias* [Bourdieu, 1966], por ejemplo, limitándose a una enseñanza frontal, evidentemente se permite aprender más rápido y en mayor medida a los alumnos favorecidos que a los otros. Esta forma de actuar transforma las desigualdades iniciales ante la cultura en desigualdades de logro escolar y, más tarde, las desigualdades de capital escolar ya acumuladas en nuevas desigualdades de aprendizaje, lo que tiende a aumentar las diferencias. Esto contribuye a la fabricación del fracaso escolar y de jerarquías de excelencia. La diferenciación de la enseñanza, cualesquiera que sean los dispositivos utilizados y la orientación teórica subyacente, combate este mecanismo, trata de neutralizarlo a través de un tipo de "discriminación positiva" más o menos eficaz [Meirieu, 1990 a; Perrenoud, 1993, 1995 a, 1996 b, d y f, 1997 b].

La diferenciación de la enseñanza tiene todo su sentido, incluso cuando lo que se busca simplemente es que los alumnos se apropien de los saberes. Inversamente hablando, las pedagogías diferenciadas no forman parte de una enseñanza centrada en los saberes; éstas se le acoplan como una ambición nueva, y, por lo tanto, ponen en crisis el funcionamiento didáctico (ruptura con la enseñanza frontal) y la organización del curso (creación de ciclos de aprendizaje, individualización de las trayectorias de formación).

Sucede lo contrario con las competencias. No se puede imaginar un enfoque por competencias que no sea, de entrada, sensible a las diferencias, desde el momento en que se pone a los alumnos en situaciones en que se supone que aprenderán *actuando sobre* y reflexionando acerca de los obstáculos que encontrarán. Ahora bien, estas situaciones no pueden ser constantemente propuestas a toda una clase, conviene hacerlo a grupos más pequeños. Por lo tanto, una pedagogía orientada a las competencias hace estallar el grupo-clase y favorece el trabajo de los alumnos en pequeños grupos.

Esta no es sino la condición necesaria para una pedagogía diferenciada. Al interior de una situación-problema, los alumnos siguen siendo desiguales y nada garantiza que los mecanismos generadores de la desigualdad sean suspendidos por el solo hecho de que los alumnos no escuchan, en conjunto, una clase magistral dirigida a todos. Al contrario, una actividad de resolución de problemas, si no se tiene cuidado, favorece a los favorecidos, a los alumnos que tienen las aptitudes requeridas para hacer buenas preguntas, dirigir observaciones perspicaces, hacer hipótesis, asegurar el liderazgo de una actividad colectiva, tomar el lápiz para anotar los elementos pertinentes, pedir a otros alumnos para la realización de tareas precisas. Todos saben que una gestión de proyecto es particularmente susceptible de revelar y, a veces, de acentuar las desigualdades. El trabajo a través de situaciones-problemas hace correr los mismos riesgos, de manera quizá más insidiosa. Aunque, en un proyecto de larga duración, hay medios para encontrar al menos una tarea para todos ósi bien, como nos recuerda Philippe Meirieu, en general, no se le confía al tartamudo el papel protagónico del espectáculoó, una situación-problema demanda, sobre todo, operaciones con un gran componente intelectual. Este trabajo es aún más selectivo y favorece, si no es dirigido con el cuidado de una pedagogía diferenciada, a los alumnos más vivaces, perspicaces y autónomos.

Volvemos nuevamente a encontrarnos con la paradoja de las pedagogías nuevas: corren el riesgo de ser convenientes para los alumnos que también son los principales beneficiarios de las pedagogías frontales [Perrenoud, 1996 b]. Ante la clase magistral, así como en una situación-problema, cada uno, según su herencia cultural, su itinerario, su relación con el saber, sus medios de comprensión y de comunicación, invierte y almacena óen términos de aprendizajesó ganancias en proporción de su inversión. Frente e una situación problema, es importante *el espacio de acción* de los alumnos y permite tomar iniciativas, lo que, paradójicamente, puede crear mayores diferencias que una lección tradicional seguida de ejercicios, aunque algunos triunfos pierdan su valor ópor ejemplo, una relación de respeto frente al saber y al profesoró, mientras que otros se vuelven pertinentes, por ejemplo, algo de imaginación. Por esto es importante que las nuevas pedagogías no se confíen en sus *buenas intenciones* y pongan en juego dispositivos que favorezcan activamente a los menos favorecidos.

Se podría caer en la tentación de reconstituir grupos de niveles y atribuir a cada nivel tareas adaptadas. Sin excluir del todo esta manera de actuar, es preciso señalar que ésta, al final, pone a cada uno en su nivel, haciendo más profundas las diferencias. Además, a veces, ésta impide un funcionamiento activo frente a las situaciones-problemas: mientras que los grupos que reúnen a alumnos de nivel elevado pueden ir muy lejos, si no se paralizan por disputas de liderazgo, los grupos que reúnen a alumnos de nivel bajo pueden funcionar de forma desastrosa, por la falta de un mínimo de liderazgo y de interacciones. En un grupo, la heterogeneidad es un motor.

El desafío es reunir, frente a una misma situación de aprendizaje, a alumnos de diversos niveles, sin que eso favorezca sistemáticamente a los favorecidos. Sería arriesgado pretender que se domina esta dificultad. Quizá se llegue a identificarla y transformarla progresivamente en objetivo-obstáculo, esta vez para los formadores. Es una trampa diabólica: para implicar en la tarea a los alumnos que más lo necesitan, el docente, a veces, compromete la dinámica del grupo y asume una presencia intensiva en un solo lugar, mientras cuatro o cinco grupos quisieran repartirse su tiempo e inteligencia didáctica...

Transformar la formación de los docentes

Los docentes en su mayoría han sido formados por una escuela centrada en los conocimientos y se sienten cómodos con ese modelo. Su cultura y su relación con el saber han sido forjadas de esta manera y ese sistema ha tenido éxito para ellos, puesto que han realizado largos estudios y han pasado con éxito los exámenes. ¡En el campo educativo, se encuentran dentro del "tercio instruido"! Se puede vivir bastante bien en ese etnocentrismo. A gran parte de los docentes, el enfoque por competencias no "les dice nada", porque ni su formación profesional, ni su manera de hacer la clase los predispone a ello. Este les parece ser parte de la palabrería pedagógica, de una animación sociocultural apropiada para los centros de vacaciones, o al menos salir del piso "inferior" del edificio escolar. Mientras permanezcan en esta lógica, la identidad de los profesores estará segura, porque ellos se limitarán a enseñar saberes y evaluarlos. Mientras ellos

no sepan organizar y evaluar verdaderamente gestiones de proyecto y situaciones-problemas, los ministerios les propondrán textos inteligentes que permanecerán sin respuesta, porque sus destinatarios no han seguido la misma concepción de aprendizaje y enseñanza que subyace en los nuevos programas.

En este momento, los textos de los ministerios están *adelantados* en la concepción que domina a los programas, en el seno del cuerpo docente. Nada garantiza que este desfase va a disminuir. Los institutos universitarios de formación de maestros (IUFM), creados en Francia en 1989, forman hoy docentes aún fuertemente centrados en los saberes, en el momento mismo en que el discurso oficial pone énfasis en las competencias... Para corregir este desfase, serán necesarios de cinco a diez años... Aquí existe una patente falta de armonía entre el discurso que sostienen los programas y la formación de los docentes. La estructura de los IUFM lo muestra bien, con la realización del concurso, su peso, sus pruebas, que revelan que se sigue con la lógica dominante, la de los saberes universitarios que deben ser dominados en un examen, es decir, muy alejados de las condiciones de su movilización en una clase. En resumen, no faltan las ocasiones en que los profesores se enfrentan a situaciones complejas, gracias a las prácticas en establecimientos, pero la formación, en lugar de considerar esta complejidad como su objetivo principal, trabaja según una lógica disciplinaria y académica.

La "revolución de las competencias" sólo se producirá si los futuros docentes tienen la experiencia personal durante su formación profesional. La formación continua se desarrolla. Esta va en la vía del desarrollo de las competencias cuando se orienta hacia la profesionalización [Perrenoud, 1994 a, 1996 g], el acompañamiento de equipos y de proyectos de establecimientos y hacia el análisis de las prácticas, de las situaciones de trabajo y de los problemas profesionales [Altet, 1994; Paquay *et al.*, 1996; Perrenoud, 1996 h]. Este es, en fin, el futuro de la formación inicial, si ésta llega a crear una verdadera articulación entre teorías y prácticas y liberarse de la preeminencia de las disciplinas. Es necesario, en todo caso, romper un círculo vicioso: si el modelo de formación de los alumnos es reforzado por el modelo de formación de los docentes, y viceversa, ¿de dónde vendrá el cambio?

Conclusión: a propósito de estrategias de cambio

Los problemas aquí tratados constituyen la médula de los problemas de teorización de la acción [Barbier, 1996], del aprendizaje y de la enseñanza. ¿Cómo se podría imaginar un consenso, en una claridad conceptual total? Por el contrario, el desarrollo de las ciencias cognitivas sugiere que todos estamos, aún por largo tiempo, metidos en un proceso de teorización que tendrá aún muchas repercusiones y verá nacer nuevos paradigmas.

Sin embargo, no se puede esperar ver todo con completa claridad antes de actuar. Toda práctica educativa se apoya en algunas apuestas teóricas. Si uno adhiere a ellas, queda por ganar el mayor número. La amplitud de las dudas y la complejidad de las ideas en debate no son los últimos obstáculos.

El movimiento hacia las competencias se encuentra a la cabeza de la renovación de la escuela y al mismo tiempo forma parte de una repetición incansable. Al abogar por cabezas bien hechas en lugar de bien llenas, ¿no defendía acaso Montaigne sino la primacía de las competencias por sobre los conocimientos? El combate por las competencias verdaderas, al salir de la formación básica, ¿no es el combate de las escuelas nuevas, de las escuelas alternativas y de todos los movimientos pedagógicos? ¿No estamos a punto de reeditar, en un nuevo lenguaje, el proceso del enciclopedismo, de denunciar otra vez los saberes escolares que sólo servirían para pasar los exámenes? Un gran pedagogo, hoy jubilado y que ha conocido, desde 1930, muchos tipos de renovación de la escuela, decía un día con tristeza que no estaba seguro de ver, antes del fin de su vida, propagarse en gran escala los principios de la escuela activa por los que él había combatido. Cada

generación reabre el debate en torno a los programas, a su sobrecarga; vuelve a descubrir la necesidad de tomar en cuenta la globalidad de la persona; insiste acerca del sentido de los saberes, su contextualización; siente que al fin ha llegado al fondo del problema y tiene la solución. ¿Se ha progresado verdaderamente? El enfoque por competencias en los programas escolares reescritos es quizá sólo la última transformación de una *utopía muy antigua*: hacer del colegio un lugar en que cada cual aprenda libremente y de manera inteligente cosa útiles para la vida...

En general, no se juzga "constructivo", cuando se esboza una nueva utopía, preguntarse en voz alta si no es "mucho ruido por nada". Yo no discuto que es indispensable poner regularmente, en el frontón de la escuela, algunos principios ambiciosos. Sin embargo, como Hameline, prefiero a los "militantes despabilados" que no se suben sin reflexionar al tren de la última reforma a la moda, por que ésta revela esperanzas ocultas, muchas veces frustradas, siempre listas para renacer.

La utopía no es esencialmente *pedagógica*, en la medida en que el desarrollo de las competencias entra en el orden de lo posible, en términos genéticos, psicólogos y didácticos. La utopía es *sociológica*, en la medida en que este desarrollo supone condiciones favorables en todas las clases, como la adhesión activa de los actores, comenzando por los docentes, a una concepción de la cultura, del saber y de la acción, lo que pasa por un cambio de identidad, de nuevas representaciones, de nuevas calificaciones profesionales.

Es difícil trabajar en el advenimiento de la utopía sociológica, puesto que ésta atañe a los adultos y a las organizaciones, capaces de oponer mil buenas razones al cambio de las prácticas. Los sucesivos ministros pueden contentarse con fingir reformar el colegio. Publican textos auspiciosos, dejando a otros la preocupación de pasar al acto. Cada gobierno, si es un poco dinámico y audaz, vuelve a poner en el trabajo alguna utopía retocada según la moda del momento. Quedará por dedicarse un día a lo esencial del problema: los textos nuevos no cambian por sí solos las representaciones y las prácticas de los docentes. Una nueva reforma, más que afrontar con perseverancia los verdaderos obstáculos, desplazará el problema. La falta de continuidad de la acción reformadora daña su eficacia.

Resistencias muy racionales

El enfoque por competencias transformaría considerablemente el trabajo del profesor y el del estudiante y, sin duda, los trabajos del personal y de los otros profesionales que intervienen el colegio. ¿Debe asombrar el hecho de que dichas transformaciones susciten diversas resistencias, de las más calladas a las más explícitas? Lo peor sería pensar que se trata de "resistencias irracionales ante el cambio". Estas son, al contrario, más bien "razonables", si se admite que a veces la razón es lo contrario de la audacia:

- La justificación de la reforma no es lo suficientemente explícita o convincente. Aquellos que proponen este nuevo enfoque siempre subestiman el camino que han recorrido, que se calcula en años o décadas, a favor de una historia de vida, a menudo única y agitada; se sorprenden de que otros, que han vivido otra historia, no encuentren que sus razonamientos son claros y sus conclusiones evidentes...

- El enfoque por competencias es comprendido de muchas maneras diferentes, a menudo muy mal. Se manejan expresiones polisémicas, conceptos poco estabilizados y se combate un problema enorme: las finalidades y los contenidos de la enseñanza. Es normal que una inmensa diversidad de concepciones de la cultura y del colegio se enfrenten, unas explícitas y creadas, otras intuitivas y esbozadas. Pero, en el actual estado de las prácticas profesionales, muchos docentes piensan aún en solitario y se dan el derecho de tener razón solos contra todos. La razón pedagógica sigue siendo un asunto individual.

Asumir solidariamente una postura

Toda reforma importante es una *postura*, que más valdría asumir *colectivamente*, tomando solidariamente riesgos razonables. Hacerlo juntos no significa que todos los profesores y todo el personal educativo estarán convencidos. Basta con una breve mayoría, incluso con una minoría lo suficientemente amplia y dispersa, para poner en movimiento el sistema.

Es inevitable que todo cambio divida la opinión, tanto la de los padres como la de la comunidad profesional.

Es muy difícil asociar a la génesis de una reforma a los docentes que no se interesan en la política de la educación mientras ellos no perciban las repercusiones en su existencia cotidiana. Es normal que una reforma en principio sea recibida como una utopía, una locura, un enredo, una fantasía ministerial, un sueño de tecnócrata, una raya en el agua, o cualquier otra calificación igual de elogiosa... El verdadero trabajo de innovación comienza entonces. Ahora bien, la mejor forma de no comenzar esta innovación es considerar que las resistencias son irracionales, ya sea para ignorarlas, o bien para volver a explicar hasta el infinito que todo marcha bien, que la reforma está bien pensada y tiene respuesta para todo. Lo que importa, en cambio, es *colectivizar la incertidumbre*, reconocer los límites de toda programación del cambio e invitar a la gente de buena fe, aquellos que quieren el progreso del colegio, a participar en la regulación del proceso. Para esto, es necesario, naturalmente, darles un lugar y aceptar la renegociación de una parte de las orientaciones, de las modalidades, del calendario. Los iniciadores de una reforma deben así seguir un camino empinado: por defender demasiado su primer proyecto, ellos rechazan, entre los adversarios, a aliados potenciales, que están de acuerdo en grandes líneas, pero que desean apropiarse del proyecto y poner en él sus palabras y preocupaciones; por abrir mucho el debate, ellos corren el riesgo contrario: la reforma obtiene una gran adhesión, porque nadie se siente amenazado, pero pierde su coherencia y su fuerza...

Lo más difícil no es integrar las ideologías de unos y de otros. Lo más difícil es trabajar con las *verdaderas* resistencias al cambio, también racionales, pero menos confesables. No es irracional preservar intereses adquiridos, aunque sea difícil confesar que uno se opone a una reforma porque ésta complica la vida, da mucho trabajo, pone en evidencia algunas incompetencias, amenaza el frágil equilibrio creado con los alumnos o los colegas, obliga a tener pérdidas insoportables, aleja razones que llevan a enseñar o reanima las viejas angustias de los comienzos. Sin embargo, sería necesario *osar y poder decir* esto para trabajar a partir de estas reacciones tan razonables. ¿Quién estaría lo suficientemente loco para contribuir en un cambio que lo puede poner personalmente en dificultades?

No hay una receta para esta fase de una reforma, sino sólo "hablar con la verdad", renunciar a utilizar contra el otro todo lo que diga con sinceridad y lo exponga al juicio de los demás. Negar las transformaciones del trabajo del profesor, quitarles importancia o apelar simplemente al profesionalismo para asumirlas con una sonrisa, he aquí lo que no está a la altura del desafío y remite a cada uno a su fuero (¿o a su fuerza?) interno. No puedo aquí desarrollar una estrategia de cambio que convenga específicamente a uno u otro sistema educativo, sino sólo recordar algunas ideas tan simples como difíciles de poner en práctica:

a. Ni las prácticas, ni los sistemas evolucionan muy rápido, es necesario tomar el tiempo necesario para el cambio de actitudes, de representaciones, de identidades.

b. Rara vez se cambia solo, es más productivo participar en un proceso colectivo, en el marco de un equipo, de un establecimiento, de una red.

c. Ningún sistema cambia sin que la mayor parte de los actores tenga ambivalencias internas, ni sin conflictos entre ellos sobre el fondo, la estrategia o los resultados.

d. No se cambia en el miedo o el sufrimiento, ni tampoco en la indiferencia.

e. Toda reforma se apoya en un estado del proceso de profesionalización del trabajo del profesor y puede contribuir en él o, en cambio, lo puede hacer retroceder, según la actitud de los reformadores [Gather Thurler, 1993, 1994; Perrenoud, 1996 g].

La lucidez del sociólogo obliga a decir que el enfoque por competencias, tal como se desarrolla, pasará probablemente por el lado de su ambición. Y, al mismo tiempo, que es *indispensable* y que es necesario trabajar en él. Al igual que la investigación, el cambio de la escuela siempre se apoya en los intentos anteriores y trata de dar un paso más adelante. El debate de hoy sólo es posible porque desde hace un siglo los partidarios de la nueva escuela y de las pedagogías activas cuestionan las relaciones entre los saberes y las prácticas sociales, el sentido del trabajo escolar, la ausencia de un proyecto.

El carácter acumulativo de las reformas es evidentemente menos convincente que el de los trabajos científicos. La escuela tiene mala memoria, los actores cambian, cada reforma es una historia nueva para los más jóvenes. En función de los fracasos o de los éxitos moderados de las reformas introducidas durante las últimas décadas, los sistemas educacionales han aprendido, al menos, a evitar los errores estratégicos más grandes. Les queda capitalizar mejor las experiencias de las reformas sucesivas, es decir, identificar mejor las contradicciones que habitan el sistema educativo y que hacen que el cambio sea difícil, aunque se siga al pie de la letra el "Manual del perfecto innovador".

Mientras más se avance hacia lo que he llamado *"reformas del tercer tipo"*, las que van más allá de las estructuras y de los programas, las que afectan las prácticas de enseñanza y la cooperación profesional entre los docentes, más necesario será tomar en cuenta las concepciones de la cultura que se enfrentan y llevar el debate a ese nivel. Además, se deberá aceptar que una reforma no se decide sólo a alto nivel, no emana espontáneamente de la base, sino que se construye gracias a un proceso participativo paciente, complejo, que recurre a dispositivos y competencias específicas de concertación y de innovación, a pequeña y gran escala.

Si el enfoque por competencias es exclusivamente un lenguaje a la moda, éste sólo modificará los textos y será rápidamente olvidado. Si tiene la ambición de transformar las prácticas, es una reforma del tercer tipo, que no puede prescindir de un debate acerca del sentido y las finalidades del colegio, ni colocarse en un profundo divorcio entre lo que piensan los docentes y lo que el sistema espera de ella. Crear competencias desde la escuela exige "tiempo y paciencia".

Bibliografía

ALTET M. [1994], *La formation professionnelle des enseignants*, París, PUF.

ARGYRIS C. (1995], *Savoir pour agir*, París, InterEditions.

ARSAC G., GERMAIN G. y MANTE M. (1998], Problème ouvert et situation-problème, Lyon, Irem de l'Académie de Lyon.

ARSAC G., CHEVALLARD Y., MARTINAND J.-L. y TIBERGHIEN A. (dir) (1994], *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

ASTOLFI J.-P. [1992], *L'école pour apprendre*, París, ESF éditeur.

ASTOLFI J.-P. [1993], *Placer les élèves en «situations-problèmes»?*, París, INRP.

ASTOLFI J.-P. [1997], *L'erreur, un outil pour enseigner*, París, ESF éditeur.

ASTOLFI J.-P., DAROT E., GINSBURGER-VOGEL Y. y TOUSSAINT J. [1997], *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*, Bruselas, De Boeck.

AUTHIER M. et LÉVY P. [1996], Les arbres de connaissances, París, La Découverte.

BARBIER J.-M. [1996], Savoirs théoriques y savoirs d'action, París, PUF.

BAUDELOT C. y ESTABLET R. [1989], *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, París, Le Seuil.

BASTIEN C. [1997], *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*, París, Armand Colin.

BERTHELOT J.-M. (1983), *Le piège scolaire*, París, PUF.

BENTOLILA A. (dir.) (1995), *Savoirs et savoir-faire*, París, Nathan.

BENTOLILA A. (1996), *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, París, Plon.

BOURDIEU P. (1996), «L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture», *Revue française de sociologie*, nº 3, págs. 325-347.

BOURDIEU P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Ginebra, Droz.

BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, París, Ed. de Minuit.

BOURDIEU P. (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, París, Fayard.

BOURDIEU P. (dir) (1993), *La misère du monde*, París, Le Seuil.

BOURDIEU P. (1997), *Méditations pascaliennes*, París, Le Seuil.

BRUNER J.S. (1993), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, París, PUF.

CHARLOT B., BAUTIER E. y ROCHEX J.-Y. (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, París, Armand Colin.

CHEVALIER L. (1998), *Classes laborieuses et classes dangereuses*, París, Librairie Générale Française.

CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage (2ª ed. corregida y aumentada, en col. con Marie-Alberte Joshua).

CHOMSKY N. (1997), *Réflections sur le langage*, París, Maspéro.

COLLÈGE DE FRANCE (1985), *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, París Collège de France.

CRESAS (1987), *On n'apprend pas tout seul! Interactions sociales et construction des connaissances*, París, ESF éditeur.

DEVELAY M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, París, ESF éditeur.

DEVELAY M. (dir) (1995), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, París, ESF éditeur.

DEVELAY M. (1996), *Donner du sens à l'école*, París, ESF éditeur.

DE VECCHI, G. et CARMONA-MAGNALDI, N. (1996), *Faire construire des savoirs*, París, Hachette.

DIRECTION DES LYCÉES ET COLLÈGES (1997), *Programmes du cycle central 5e et 4e*, París, Ministère de l'Education Nationale.

ETIENNE R. et LEROUGE A. (1997), *Enseigner en collège et en lycée. Repères pour un nouveau métier*, París, Armand Colin.

FAUROUX R. et CHACORNAC G. (1996), *Pour l'école*, París, La Documentation française.

GATHER THURLER M. (1993), «Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation», *Education et Recherche*, nº 2, págs. 218-235.

GATHER THURLER M. (1994), «Relations professionelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?», *Revue française de pédagogie*, octubre-noviembre, nº 109, págs. 19-39.

GINESTE M.-D. (1997), *Analogie et cognition*, París, PUF.

GROUPE FRANÇAISE D'ÉDUCATION NOUVELLE (1996), *Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale.

HAMELINE D. (1979), *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, París, ESF éditeur.

ISAMBERT-JAMATI V. (1985), « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français», *in* Plaisance E. (dir.), *«L'échec scolaire»: Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, París, ed. del CNRS, págs. 155-163 (retomado *in* Pierrehumbert B. (dir.), *L'échec à l'école: échec de l'école*, París Delachaux et Niestlé, 1992).

LE BOTERF G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, . París, Les Editions d'Organisation.

LE BOTERF G. (1997), *De la compétence à la navigation professionelle*, París, Les Editions d'Organisation.

LÉVY-LEBOYER C. (1996), *La gestion des compétences*, París, Les Editions d'Organisation.

LIEURY, A. (1997), *Mémoire et réussite scolaire*, París, Dunod, 3ª ed. corregida y aumentada.

MARTINAND J.-L. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Berne, Lang.

MEIRIEU Ph. (1989), *Apprendre... oui, mais comment?*, París, ESF éditeur, 4ª ed.

MEIRIEU Ph. (1990), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, París, ESF éditeur.

MEIRIEU Ph. (1990), *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, París, ESF éditeur, 5ª ed.

MEIRIEU Ph. (1996), *Frankenstein pédagogue*, París, ESF éditeur.

MEIRIEU Ph., DEVELAY M., DURAND C. y MARIANI Y. (dir.) (1996), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP.

MENDELSOHN P. (1995), «Peut-on vraiment opposer savoir et savoir-faire quand on parle d'apprentissage?», *in* Bentolila A. (dir.), *Savoirs et savoir-faire*, París, Nathan, p. 9-40.

MENDELSOHN P. (1996), «Le concept de transfert», *in* Meirieu Ph., Develay M., Durand C. et Mariani Y. (dir.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, págs. 11-20.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION (1994), *Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire*, Bruselas.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION (1996), *De 2 ans et demi à 18 ans, réussir l'école...*, Bruselas.

NUNZIATI G. (1990), «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice», *Cahiers pédagogiques*, nº 280, págs. 47-64.

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. y PERRENOUD Ph. (dir.) (1996), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? ¿Quelles compétences?*, Bruselas, de Boeck.

PERRENOUD Ph. (1983), «La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage», *Education et Recherche*, nº 2, págs. 198-212 (retomado en Perrenoud Ph., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, París, L'Harmattan, 1994, capítulo I, págs. 21-41).

PERRENOUD Ph. (1990), «L'indispensable et impossible allègement des programmes», *in* Perret J.-F. et Perrenoud Ph. (dir.), *Qui définit le curriculum, pour qui? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande*, Cousset (Fribourg), Delval, págs. 97-109.

PERRENOUD Ph. (1991), «Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative», *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13. nº 4, págs. 49-81.

PERRENOUD Ph. (1991), «Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages», *in* Weiss J. (dir.) *L'evaluation: problème de communication*, Cousset, DelVal-IRDP, págs. 9-33.

PERRENOUD Ph. (1992), «La triple fabrication de l'échec scolaire», *in* Pierrehumbert B. (dir.), *L'échec à l'école: échec de l'école*, París, Delachaux et Niestle, págs. 85-102.

PERRENOUD Ph. (1993), «Curriculum: le réel, le formel, le caché», in Houssaye J. (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, París, ESF éditeur, págs. 61-76.

PERRENOUD Ph. (1993), «Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement pédagogique», *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 16, nº 1 y 2, págs. 107-132.

PERRENOUD Ph. (1993), «Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages», *in* Allal L., Bain D. y Perrenoud Ph. (dir.), *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel et París, Delachaux et Niestlé, págs. 31-50.

PERRENOUD Ph. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, París, L'Harmattan.

PERRENOUD Ph. (1995 a), *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Ginebra, Droz, 2ª ed. aumentada.

PERRENOUD Ph. (1995 b), «Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes», in Bentolila A. (dir.), *Savoirs et savoir-faire*, París , Nathan, págs. 73-88.

PERRENOUD Ph. (1996 a), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, París, ESF éditeur, 3ª ed.

PERRENOUD Ph. (1996 b), *La pédagogie à l'école des différences*, París, ESF éditeur, 3ª ed.

PERRENOUD Ph. (1996 c), *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, París, ESF éditeur.

PERRENOUD Ph. (1996 d), «L'infime et l'ultime différence», *in* Bentolila A. (dir.), *L'école: diversités et cohérence*, París, Nathan, págs. 49-67.

PERRENOUD Ph. (1996 e), «Rendre l'élève actif... c'est vite dit!», *Migrants-Formation*, nº 104, marzo, págs. 166-181.

PERRENOUD Ph. (1996 f), «Lorsque le sage montre la lune... l'imbécile regarde le doigt. De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire », *Eduquer et Former*, Théories et Pratiques, (Bruselas), junio, nº 5 y 6, págs. 3-30.

PERRENOUD Ph. (1996 g), «Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation... deux modèles du changement», *Perspectives*, vol. XXVI, nº 3.

PERRENOUD Ph. (1996 h), «Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience», *in* Paquay L., Altet M., Charlier E. y Perrenoud Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. ¿Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruselas, De Boeck, p. 181-208.

PERRENOUD Ph. (1997 a), «Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école», Pédagogie collégiale (Quebec), vol. 10, nº 3, marzo, págs. 5-16.

PERRENOUD Ph. (1997 b), *La pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, París, ESF éditeur.

PERRENOUD Ph. (1997 c), *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruselas, de Boeck.

PIAGET J. (1973), *Biologie et connaissance*, París, Gallimard, Coll. Idées.

PIAGET J. (1974), *Réussir et comprendre*, París, PUF.

RAISKY C y CAILLOT M. (dir.) (1996), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruselas, De Boeck.

REY B. (1996), *Les compétences transversales en question*, París, ESF éditeur.

ROCHEX J.-Y. (1995), *Le sens de l'expérience scolaire*, París, PUF.

ROMAINVILLE M. (1996), «L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation...», *Enjeux*, nº 37-38, marzo-junio, págs. 132-142.

ROPE F. (1996), «Pédagogies des compétences» à l'école. «logique des compétences» dens l'enterprise, *in* Marouf, N. (dir.) *Le travail en question*, París, L'Harmattan, págs. 73-120.

ROPE F. y TANGUY L. (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dens l'école et l'enterprise*, París, L'Harmattan.

SAINT-ONGE M. (1995), «Les objectifs pédagogiques: pour ou contre?», *in* Goulet J.-P. (dir.), *Enseigner au collégial*, Montreal, Association québécoise de pédagogie collégiale, p. 185-205.

SCHÖN D. (1994), *Le practicien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montreal, Les Editions Logiques.

SCHÖN D. (1996), «A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes», *in* Barbier J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, París, PUF, págs. 201-222.

STROOBANTS M. (1993), *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruselas, Editions de l'Université de Bruxelles.

TARDIF J. (1996), «Le développement des compétences analysé à travers la formation de professionnels», *in* Meirieu Ph., Develay M., Durand C., y Mariani Y. (dir.), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP, págs. 31-46.

TARDIF J. et al. (1995), «Le développement des compétences, cadre conceptuel pour l'enseigment», *in* Goulet J.-P. (dir.), *Enseigner au collégial*, Montreal, Association québécoise de pédagogie collégiale, págs. 157-168.

TARDIF J. y MEIRIEU Ph. (1996), «Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances», *Vie pédagogique*, nº 98, marzo-abril, pág. 7.

TARDIF J. (1992), Pour un enseignement stratégique, Montréal, Les Editions Logiques.

TARDIF J. (1995), «Savoirs et savoir-faire: une dynamique pédagogiquement ignorée», *in* Bentolila A. (dir.), *Savoirs et savoir-faire*, París, Nathan, págs. 89-104.

TREPOS J.-Y (1992), *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

VELLAS E. (1996), «Donner du sens aux savoir à l'école: pas si simple!», *in* Groupe français d'éducation nouvelle, *Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale, págs. 12-26.

VERGNAUD G. (1990), «La théorie des champs conceptuels», *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10 nº 23, págs. 133-170.

VERGNAUD G. (1994), «Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel», *in* Artigue M. *et al.* (dir.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble, La Pensée Sauvage, pág. 177-191.

VERGNAUD G. (1995), «Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir?», *in* Bentolila A. (dir.), *Savoirs et savoir-faire*, París, Nathan, pág. 5-20.

VERGNAUD G. (1996), «Au fond de l'action, la conceptualisation», *in* Barbier J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoir d'action*, París, PUF, págs. 275-292.

VERRET M. (1995), *Le temps des études*, París, Honoré Champion, vol. 2.

VYGOTSKY L. S. (1985), «Le problème de l'enseignement et du développement mental», *in* Schneuwly B. et Bronckart J.-P. (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Tener éxito en la escuela no es un fin en sí. Por cierto, cada aprendizaje prepara, en el curso del período escolar, para los pasos siguientes. Pero al fin del proceso, el alumno debería ser básicamente capaz de trasladar sus adquisiciones escolares fuera de la escuela, en situaciones diversas, complejas, imprevisibles. Hoy día, esta preocupación se expresa en lo que a menudo se llama la problemática de la transferencia de conocimientos o de la construcción de competencias. Ambas expresiones no son sinónimas, pero designan una cara del problema:

- para ser útiles, los saberes escolares debe ser transferibles;
- pero esta transferencia exige más que el dominio de los saberes, ya que pasa por la integración de éstos en competencias de reflexión, decisión y acción relativas a la complejidad de las situaciones que deben enfrentar el individuo.

Si a través de las épocas volvemos regularmente a los problemas de la transferencia de conocimiento y de la construcción de las competencias, es porque ellos no se han resuelto en la práctica.

Tomar conciencia de los límites de la transferencia de los aprendizajes escolares reconocer que los alumnos que logran buenos resultados en clase no son necesariamente capaces de aplicar los mismos saberes en otras situaciones, tendría, si quisiéramos no resignarnos a estas constataciones, implicaciones considerables en materia de contrato pedagógico, transposición didáctica, trabajo escolar, gestión de clase, pero también, sin duda, de cooperación profesional, funcionamiento de los establecimientos y papel de la autoridad escolar.

Estas son las cuestiones que plantea al acercamiento a las competencias, inscritas desde ahora en las intenciones de numerosos sistemas educativos. Más que nunca conviene enfrentarlas.

J·C·SÁEZ
editor

PELIGRO
LA FOTOCOPIA
MATA AL LIBRO